

SL EDUCACIONAL

MARÇO DE 2026 V.8 N.03



CIMESB

Formação de Professores

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/03/2026

Revista SL Educacional

Nº 03

Março 2026

Publicação

Mensal (março)

SL Editora

Rua Iru, 27, casa 6 – Vila Formosa

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Luiz Cesar Limonge

Responsável Intelectual pela Publicação:

Centro Institucional Multidisciplinar de Ensino Superior Brasileiro
(CIMESB)

Revista SL Educacional – Vol.8, n.03 (2026) - São Paulo: SL
Editora, 2026 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/03/2026

1 Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

A INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR

BRUNA PRECIOSA MENEZES RAMOS 4

PRINCESAS E PRÍNCIPES DE VERDADE: PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E A MATERIALIZAÇÃO DOS ORIXÁS

GISELI RODRIGUES SILVA..... 10

A IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DE SINAIS DE ATRASO NO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GRACILENE ALVES SERAFIM 16

A ARTE NO DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POETIZAR, FRUIR E CRIAR

JUCÉLIA DE PAULA MEDEIROS..... 26

GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS ADMINISTRATIVOS

LÍVIA GARDINAL CAIRES 44

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÚDICO POR MEIO DAS OBRAS DE IVAN CRUZ

LUIZ RICARDO COSTA..... 56

ALFABETIZAÇÃO E SUAS DIFICULDADES NO ENSINO E APRENDIZAGEM

MÁRCIA SILVÉRIO PEREIRA SETE 74

FÁBULA: UM GÊNERO TEXTUAL MORALIZADOR E SEUS PRINCIPAIS PROCESSOS, SEGUNDO A ÓTICA DA LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

SUELLEN CRISTINA DA CONCEIÇÃO SILVA 82

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LDB – 1996

TAÍS NUNAM COLENATTO CORRÊA..... 97

A INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR

BRUNA PRECIOSA MENEZES RAMOS

Resumo

O presente trabalho busca compreender os porquês da ausência de maiores reflexões sobre o processo de aprendizagem desse público, além de abordá-los de forma crítica, uma vez que acabam por evidenciar certo alheamento em relação à educação de jovens e adultos com deficiência. Parte-se da premissa de que, orientado pela tendência pedagógico-tradicional do século XIX e pela concepção médico-patológica em relação às pessoas com deficiência, o modelo visto até os dias atuais, no sistema educacional, acaba por refletir diretamente na educação desses jovens (SIEMS, 2011). Tal realidade dificulta o seu reconhecimento como cidadão protagonista de sua própria existência, bem como interfere em sua formação como ser crítico, reflexivo e, de fato, digno de aprendizagens significativas e enriquecedoras; torna-se urgente dar voz a esse público, e superar tais barreiras, as quais incluem questões de caráter socio-histórico-cultural.

Palavras-chave: Cultura; Educação; Aprendizagem.

A Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se por atender sujeitos cujas trajetórias de vida foram marcadas por processos de exclusão social, econômica e educacional. Jovens, adultos e idosos que frequentam essa modalidade trazem consigo experiências diversas, saberes construídos fora do espaço escolar e expectativas distintas em relação à escolarização. Freire (1987) ressalta que esses sujeitos não chegam à escola como “páginas em branco”, mas como portadores de saberes e experiências que precisam ser reconhecidos no processo educativo.

Historicamente concebida sob uma perspectiva compensatória, a EJA esteve voltada, por longo período, à reposição de conteúdos e à certificação escolar, desconsiderando as singularidades dos sujeitos que a compõem. Para estudantes com deficiência intelectual, essa lógica mostra-se ainda mais excludente, ao ignorar seus tempos de aprendizagem, suas formas de interação com o conhecimento e suas potencialidades. Essa perspectiva, ainda presente em muitas propostas pedagógicas da EJA, evidencia uma concepção de ensino que prioriza a certificação em detrimento da formação humana, impactando diretamente a permanência e o engajamento desses estudantes no processo educativo.

Ao tratar da escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual, torna-se necessário compreender que as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos não se restringem às limitações cognitivas, mas estão diretamente relacionadas às barreiras impostas pelo contexto escolar. Conforme aponta Pan (2008), a deficiência intelectual não pode ser compreendida como fator de negação do direito à aprendizagem, mas como expressão da diversidade

humana, cujas limitações são frequentemente produzidas socialmente pelas práticas excludentes da escola.

Desafios das práticas pedagógicas inclusivas na EJA

Na prática pedagógica cotidiana da EJA, os desafios à inclusão manifestam-se de diferentes formas. A centralidade da transmissão de conteúdos, aliada à homogeneização dos processos de ensino, limita as possibilidades de participação dos estudantes com deficiência intelectual e compromete a construção de aprendizagens significativas. Essa organização do trabalho pedagógico, ao desconsiderar os diferentes ritmos e modos de aprender, reforça processos de exclusão no interior da própria escola, como alerta Mantoan (2003).

Outro desafio relevante refere-se à formação docente. Muitos professores que atuam na EJA não tiveram, em sua formação inicial ou continuada, oportunidades de reflexão sistematizada sobre a educação inclusiva e sobre estratégias pedagógicas voltadas à diversidade dos sujeitos. Essa lacuna formativa contribui para a insegurança profissional e para a reprodução de práticas excludentes, ainda que de forma não intencional. Nesse sentido, Freire (1996) defende a formação permanente como condição essencial para uma prática educativa crítica e comprometida com a transformação social.

Somam-se a esses aspectos as condições estruturais das escolas, como turmas numerosas, escassez de recursos pedagógicos e ausência de apoio institucional, que dificultam a construção de práticas inclusivas efetivas. Na EJA,

tais desafios são intensificados pela organização do tempo escolar e pela rotatividade dos estudantes, exigindo do professor constante reorganização do trabalho pedagógico.

Possibilidades pedagógicas para uma EJA inclusiva

Apesar dos desafios existentes, a construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação de Jovens e Adultos é possível e necessária. A compreensão da aprendizagem como um processo social, mediado pelas interações e pela participação ativa dos sujeitos, contribui para a reorganização do trabalho pedagógico e para a valorização das potencialidades dos estudantes com deficiência intelectual. A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1997) reforça que o desenvolvimento humano se constrói nas relações sociais e que a aprendizagem pode impulsionar o desenvolvimento.

Considerações finais

Práticas pedagógicas que favoreçam o diálogo, a cooperação, a contextualização dos conteúdos e o reconhecimento dos saberes prévios dos estudantes mostram-se potentes para a promoção da inclusão. A flexibilização curricular, o uso de diferentes linguagens e a diversificação das estratégias de ensino ampliam as possibilidades de participação e engajamento dos estudantes no processo educativo, aproximando a escola de uma proposta verdadeiramente inclusiva (PAN, 2008).

Nesse contexto, o professor assume papel central como mediador do conhecimento, sendo responsável por criar situações de aprendizagem que favoreçam a interação, a autonomia e o protagonismo dos estudantes. A escola, por sua vez, deve comprometer-se com a construção de uma cultura inclusiva, pautada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade como princípio educativo.

Referências

- ARROYO, Miguel G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BINS, Kátia de Souza. Adultos com deficiência intelectual: trajetórias, afetividade e inclusão social. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BINS, Kátia de Souza. Deficiência intelectual e vida adulta: desafios e possibilidades. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jul. 1991.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

ENCICLOPÉDIA DO HOLOCAUSTO. Programa de Eutanásia Nazista (T-4). Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos.

FREDERICO, Renata; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Deficiência intelectual, escolarização e vida adulta. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. 1–18, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Rosana Carvalho. História da deficiência e das práticas educacionais. In: _____. *Educação especial: história e políticas públicas*. Campinas: Autores Associados, 2011.

GONÇALVES, Adriana Garcia; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; SANTOS, Cláudia Regina. Escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 31–49, 2015.

IBGE. *Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2018: notas estatísticas*. Brasília: INEP, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

PAN, Miriam. *O direito à diferença: uma reflexão sobre a deficiência intelectual*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, Otto Marques da. *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS, 1987.

UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien, Tailândia, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PRINCESAS E PRÍNCIPES DE VERDADE: PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E A MATERIALIZAÇÃO DOS ORIXÁS

GISELI RODRIGUES SILVA

Resumo

Este artigo apresenta o relato de uma experiência pedagógica desenvolvida com uma turma de 31 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da EMEF Ernani Silva Bruno, ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2025. O projeto teve como ponto de partida a leitura da obra *Omo-Oba: histórias de princesas e príncipes*, de Kiusam de Oliveira, e fundamentou-se no Projeto Político-Pedagógico da escola, baseados nos quatro eixos fundamentais: mulher, negritude, povos indígenas e comunidade LGBTQIAPN+. Amparado na Lei nº 10.639/03 e no Currículo Antirracista da Rede Municipal de São Paulo, o trabalho buscou desenvolver práticas antirracistas no ciclo de alfabetização, articulando literatura, oralidade, escrita, identidade e território. As produções textuais coletivas, mediadas pela professora como escriba, evidenciam o protagonismo infantil, a valorização de referências negras contemporâneas e a potência da escuta pedagógica como princípio formativo. A experiência culminou em uma exposição na Mostra Cultural da escola, ampliando o diálogo com as famílias e a comunidade escolar.

Palavras-chave: Alfabetização; Educação antirracista; Cultura afro-brasileira; Orixás; Relato de experiência.

Introdução

A promulgação da Lei nº 10.639/03 constituiu um marco ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica. Entretanto, apesar dos avanços legais e curriculares, a efetivação de práticas antirracistas no cotidiano escolar ainda se apresenta como um desafio, especialmente no ciclo de alfabetização, etapa frequentemente atravessada por inseguranças docentes e por concepções restritivas acerca dos conteúdos considerados adequados para crianças pequenas.

Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico da EMEF Ernani Silva Bruno organiza-se a partir de quatro eixos estruturantes: mulher, negritude, povos indígenas e comunidade LGBTQIAPN+, orientando práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e a valorização da diversidade. Alinhado a esses princípios, o projeto aqui relatado compreende a alfabetização como um processo que vai além da aprendizagem do sistema de escrita alfabética, envolvendo a construção de identidades, o pertencimento e a leitura crítica do mundo.

O disparador do projeto: outras princesas e príncipes são possíveis

O projeto teve início com a leitura da obra *Omo-Oba: histórias de princesas e príncipes*, de Kiusam de Oliveira, que apresenta os Orixás por meio de narrativas sensíveis, os retratando como princesas e príncipes. Com a provocação inicial, as crianças foram convidadas a expressar suas impressões sobre histórias de princesas. Parte dos meninos manifestou resistência, afirmando que “princesas são chatas”, revelando estereótipos de gênero ainda presentes no imaginário infantil.

Após a leitura, o estranhamento foi imediato, uma vez que as personagens apresentadas não correspondiam às princesas tradicionalmente conhecidas pelas crianças. Diante do interesse despertado, foi proposto o desafio de conhecer uma “princesa de verdade”, que fosse doce e forte, como Oyá. Nesse contexto, foi apresentada a judoca Beatriz Souza, campeã olímpica em 2024,

que passou a ser nomeada pelas crianças como “Princesa Búfalo”, materializando simbolicamente características atribuídas à Orixá.

Desenvolvimento do projeto: materializando os Orixás

A curiosidade das crianças e o desejo de conhecer outras princesas e príncipes deram origem ao projeto, desenvolvido ao longo do segundo semestre do ano de 2025, respeitando os tempos da alfabetização e as demandas emergentes das escutas infantis. A proposta foi sendo construída a partir dos interesses do grupo, ampliando o repertório cultural e promovendo reflexões sobre diversidade e representatividade.

Por meio de leituras, rodas de conversa, produções textuais coletivas, com a professora atuando como escriba, observação de vídeos das competições, discursos e visitação a instalação da UBS local, as crianças passaram a associar os Orixás a personalidades contemporâneas, majoritariamente negras, dos campos do esporte, da política e da vida social no território.

As associações construídas junto com as crianças foram:

Oyá–Beatriz Souza judoca medalha de ouro nas olimpíadas de 2024,

Oxum–Rebeca Andrade campeã da ginastica artística medalha de ouro nas olimpíadas 2024,

Ajé Xalugá–Maya Gabeira sufista de ondas gigantes,

Otím–Erika Hilton deputada federal representando a comunidade LGBTQIA+,

Omolu–A equipe da Unidade Básica de Saúde do território.

Esta aproximação não se limitou ao imaginário, mas se materializou como **elaborações simbólicas**, nas quais atributos dos Orixás foram interpretados a partir de referências destas personalidades.

Os textos coletivos deixam evidente o processo de construção dos sentidos. Ao afirmar que *“A Beatriz Souza é Oyá, ela tem um animal sagrado dentro dela que é um búfalo”*, (trecho extraído do texto escrito coletivamente) as crianças mobilizam noções de força, coragem e ancestralidade compreendendo a trajetória da atleta.

De modo semelhante, ao relacionar Oxum à ginasta Rebeca Andrade, o grupo justifica a escolha a partir de elementos estéticos e simbólicos associados à Orixá: *“Nós escolhemos Rebeca Andrade para ser a princesa Oxum porque ela gosta de amarelo e de brilho e quando pula parece que está voando”*, revelando a capacidade de articular cor, movimento e beleza como categorias culturais.

Na associação entre Ajé Xalugá e Maya Gabeira, observam a elaboração de uma leitura poética e conceitual da força das águas, expressa no registro: *“Maya Gabeira é parecida com a Ajé Xalugá porque elas ficam na ponta da onda”*. Esta formulação demonstra que as crianças não apenas reconheceram informações sobre a atleta, mas produziram uma interpretação simbólica conectada a natureza, corpo e superação.

A ligação entre **Otím** e Erika Hilton, as crianças destacaram o respeito e reconhecimento do corpo feminino. Quando registraram no texto coletivo a referência: *“Ela é uma mulher... Para nós Erika Hilton é Otím porque sabe que é mulher”*. Trazendo a construção de gênero de forma simples e objetiva.

Esses registros escritos mediados pela professora, atuando como escriba, favoreceu a organização do pensamento, a ampliação do repertório linguístico e a atribuição de sentido social à escrita, no contexto do ciclo de alfabetização, as produções coletivas revelam que é possível articular aprendizagem da língua escrita, construção identidade e educação antirracista, reconhecendo as crianças como sujeitos produtores de cultura e conhecimento.

O território como espaço educativo: a escuta que vira projeto

A escuta atenta das crianças possibilitou a articulação entre literatura, cultura afro-brasileira e território. A partir da leitura da história do príncipe Omolu, uma aluna questionou se ele poderia ser um médico, ao observar que curava as pessoas quando passava pelas vilas. Essa reflexão levou à associação com a Unidade Básica de Saúde localizada em frente à escola, o que culminou em uma solicitação para visitar o local.

Após a visita à UBS, as crianças registraram coletivamente: *“Omolu está na UBS e que, toda a equipe cuida das famílias do nosso bairro”* O texto evidencia a compreensão do cuidado como prática coletiva e comunitária, ampliando a noção de saúde para além da figura individual do médico.

Diálogo com as famílias e desafios da educação antirracista

Durante o desenvolvimento do projeto, três famílias manifestaram questionamentos acerca da abordagem dos Orixás no contexto escolar. Esses questionamentos possibilitaram momentos formativos de diálogo, nos quais foram explicitados os fundamentos legais, pedagógicos e curriculares que sustentam a proposta.

Apesar desse processo, a escola recebeu uma ligação telefônica anônima com ameaça de denúncia, evidenciando que práticas antirracistas ainda enfrentam resistências atravessadas por manifestações de intolerância religiosa e racial. Tal episódio reforça a necessidade de ações formativas contínuas com as famílias, reafirmando o caráter laico da escola e o compromisso com um currículo antirracista.

Considerações finais

A experiência relatada evidencia que é possível desenvolver práticas antirracistas no ciclo de alfabetização de forma sensível, contextualizada e pedagogicamente consistente. A materialização dos Orixás em referências

contemporâneas fortaleceu o protagonismo infantil, ampliou repertórios culturais e favoreceu aprendizagens que articulam leitura, escrita, identidade e território.

O projeto reafirma que a escuta atenta das crianças, aliada ao compromisso ético e político da escola, precisa ser acompanhada de ações formativas junto às famílias, de modo a esclarecer os fundamentos legais, pedagógicos e curriculares que sustentam uma educação antirracista para além dos muros da escola.

As reuniões formativas se mostram fundamentais para o diálogo, a superação de equívocos e o enfrentamento de manifestações de intolerância, contribuindo para que a alfabetização se consolide como um espaço de pertencimento, respeito à diversidade religiosa, de gênero, cultural e construção coletiva do conhecimento.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

EMEF ERNANI SILVA BRUNO. Projeto Político Pedagógico. São Paul: Emef. Ernani Silva Bruno

OLIVEIRA, Kiusam de. *Omo-Oba: histórias de princesas e príncipes*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

SÃO PAULO (Município). *Currículo da Cidade: Educação Antirracista*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, s/d.

A IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DE SINAIS DE ATRASO NO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GRACILENE ALVES SERAFIM ¹

RESUMO

Este artigo analisa a identificação precoce de sinais de atraso no desenvolvimento infantil na Educação Infantil, tomando como referência central o Currículo da Cidade: Educação Infantil (SME-SP, 2022), que orienta a atuação das unidades da rede municipal e fundamenta concepções sobre infância, integralidade e inclusão. Considera-se que a Educação Infantil constitui espaço privilegiado para observar e documentar processos de desenvolvimento, uma vez que bebês e crianças pequenas vivenciam rotinas ricas em interações, brincadeiras e experiências corporais e simbólicas. Com base em literatura contemporânea sobre desenvolvimento infantil, práticas de observação sensível e cuidados responsivos, assim como nas normativas municipais, especialmente o Decreto nº 57.379/2016 e a Instrução Normativa SME nº 14/2025 discute-se o papel do professor, os instrumentos de triagem, a formação docente e a articulação entre escola, saúde e família. Defende-se que a observação sistemática, a documentação pedagógica e o planejamento intencional, previstos no Currículo da Cidade, constituem práticas fundamentais para identificar precocemente necessidades específicas e garantir respostas educativas alinhadas ao direito ao desenvolvimento integral. O estudo conclui que fortalecer os processos de identificação precoce na Educação Infantil é condição indispensável para promover equidade, prevenir desigualdades e assegurar o direito ao aprendizado desde os primeiros anos.

Palavras-chave: identificação precoce; desenvolvimento infantil; Educação Infantil; observação pedagógica; políticas públicas.

INTRODUÇÃO

¹ Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Sumaré (2019). Especialista em Educação Especial pela Faculdade Evolução - FAEV (2025). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

A Educação Infantil, etapa inaugural da educação básica, é compreendida pela rede municipal de São Paulo como um espaço que articula cuidado, convivência, brincadeira e aprendizagens significativas, a partir da centralidade da criança como sujeito de direitos. O Currículo da Cidade: Educação Infantil (SME-SP, 2022) orienta que bebês e crianças sejam reconhecidos como protagonistas do próprio desenvolvimento, valorizando sua singularidade, suas experiências e suas formas diversas de expressão. Essa concepção atribui ao cotidiano escolar um papel privilegiado, pois é nas interações, nas brincadeiras, nos tempos de cuidado e na participação ativa da criança no ambiente educativo que se tornam visíveis comportamentos, ritmos, iniciativas e processos que revelam tanto potencialidades quanto possíveis sinais de atraso no desenvolvimento.

Nesse cenário, a identificação precoce de variações no desenvolvimento assume relevância central. A escola, por acompanhar as crianças diariamente em contextos naturais e significativos, encontra-se em posição estratégica para perceber nuances sutis, registrar evidências, dialogar com as famílias e ajustar práticas pedagógicas de modo preventivo. O Currículo da Cidade reforça que a documentação pedagógica não se limita ao registro das atividades, mas constitui instrumento investigativo que qualifica decisões docentes, possibilita interpretações fundamentadas e subsidia intervenções sensíveis e contextualizadas. Assim, a observação sistemática, integrada ao planejamento e às experiências cotidianas, se configura como prática essencial para compreender a criança em sua integralidade.

As políticas públicas municipais corroboram essa perspectiva ao atribuir à escola responsabilidades específicas no acompanhamento do desenvolvimento infantil. O Decreto nº 57.379/2016 institui a Política Paulistana de Educação Especial e determina que as unidades educacionais identifiquem barreiras, reorganizem práticas e acionem serviços especializados sempre que o desenvolvimento da criança indicar necessidade de apoio adicional. Complementarmente, a Instrução Normativa SME nº 14/2025 detalha fluxos de acompanhamento, define parâmetros institucionais e orienta a articulação entre ensino, cuidado e atendimento especializado na Educação Infantil. Tais normativas evidenciam que a identificação precoce não é apenas uma

sensibilidade pedagógica, mas uma responsabilidade institucional respaldada por diretrizes públicas.

Diante desse contexto, o presente artigo discute a importância da identificação precoce de sinais de atraso no desenvolvimento infantil, articulando fundamentos teóricos, políticas públicas e práticas docentes que sustentam esse processo. Busca-se demonstrar que a observação qualificada, a documentação pedagógica e a formação docente contínua constituem pilares fundamentais para assegurar o direito ao desenvolvimento integral, promover equidade e fortalecer práticas pedagógicas que respeitem a singularidade e os ritmos das crianças desde os primeiros anos de vida.

1.1 A escola como espaço de parceria no acompanhamento e observação do desenvolvimento infantil

A Educação Infantil, conforme orienta o Currículo da Cidade: Educação Infantil (SME-SP, 2022), tem como princípio reconhecer a criança como sujeito de direitos, competente, ativa e produtora de cultura. O documento destaca que a aprendizagem ocorre nas interações, nas brincadeiras e nas investigações espontâneas da criança no ambiente escolar. Assim, observa-se que o cotidiano educativo, permeado por experiências diversificadas, se consolida como o principal espaço de leitura e interpretação do desenvolvimento infantil. Segundo o documento:

A prática pedagógica deve fundamentar-se em observações contínuas, escuta sensível e registros sistemáticos que tornam visíveis processos de aprendizagem e desenvolvimento, permitindo ao professor compreender a singularidade de cada criança e planejar intervenções qualificadas (SME-SP, 2022, p. 37).

Essas orientações evidenciam o papel central da escola na identificação precoce, uma vez que é no cotidiano em situações espontâneas, de cuidado, brincadeira e convívio que se manifestam nuances importantes do desenvolvimento infantil, muitas vezes de forma sutil. As observações realizadas em ambiente natural ganham especial relevância, como afirmam Sigolo *et al.* (2011) ao defender que:

A triagem do desenvolvimento é mais eficaz quando realizada em ambientes naturais da criança, com observações repetidas e registradas ao longo do tempo, permitindo identificar padrões e variações que não emergiriam em avaliações pontuais (Sigolo et al. 2011, p. 54).

Desse modo, a rotina escolar, marcada por diversidade de linguagens, interações e desafios motores e cognitivos, constitui terreno privilegiado para acompanhar aspectos comunicativos, sociais, emocionais e motores de cada criança.

A documentação pedagógica, elemento estruturante do Currículo da Cidade, torna-se ferramenta interpretativa e ética, pois permite compreender a trajetória da criança, registrar evidências de desenvolvimento e compartilhar informações com equipes escolares e famílias. Kishimoto (2011, p. 19) argumenta que “o registro constitui uma forma de documentar a prática que revela aspectos do desenvolvimento que, sem esse acompanhamento contínuo, poderiam não ser percebidos.”

Essa documentação, quando utilizada de forma reflexiva, contribui para identificar sinais de alerta, como dificuldades persistentes na interação social, comportamentos repetitivos, atrasos motores, reduzidas iniciativas espontâneas, baixa responsividade ou alterações na comunicação.

A parceria escola-família constitui outra dimensão essencial. Pesquisas destacam que processos de identificação precoce são mais eficazes quando há comunicação clara, respeitosa e colaborativa. Mantoan (2015) reforça que práticas inclusivas se sustentam na corresponsabilidade entre família e escola, pois ambas oferecem visões complementares da criança. O diálogo com as famílias deve ser sensível e ético, de modo a evitar rótulos, interpretações precipitadas e a culpabilização. Nesse sentido,

considera-se que a relação entre a família e a escola tem-se caracterizado por ser um fenômeno pouco harmonioso e satisfatório, uma vez que as expectativas de cada instituição ou de cada ator envolvido não são atendidas e se mostram pouco favoráveis ao crescimento e desenvolvimento dos alunos, os quais se aborrecem com a relação em vez de tê-la como fonte de apoio e colaboração. (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010, p. 9).

Além disso, a articulação da escola com políticas públicas fortalece processos de identificação precoce. O Decreto nº 57.379/2016, que institui a Política Paulistana de Educação Especial, determina que as unidades educacionais devem acompanhar o desenvolvimento das crianças, reorganizar práticas e acionar serviços especializados quando houver necessidade. O texto estabelece “compete às unidades educacionais identificar barreiras e reorganizar práticas, acionando serviços especializados quando o desenvolvimento do estudante indicar a necessidade de apoio adicional” (São Paulo, 2016, p. 4).

A Instrução Normativa SME nº 14/2025, por sua vez, define fluxos de encaminhamento, responsabilidades institucionais e diretrizes de comunicação com os serviços de saúde e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tais normativas reafirmam que a identificação precoce ultrapassa o âmbito da sensibilidade pedagógica, configurando-se como uma obrigação institucional, respaldada em políticas públicas.

1.2 Formação docente e práticas de observação qualificada na Educação Infantil

A qualificação da observação docente depende, fundamentalmente, de processos formativos sólidos. Mendes (2010) adverte que muitos cursos de licenciatura ainda tratam o desenvolvimento infantil e as necessidades educacionais específicas de modo superficial, o que gera lacunas significativas no trabalho cotidiano com crianças pequenas. Assim, a formação continuada constitui espaço privilegiado para estudo, reflexão e aprimoramento das práticas.

Freire (1996, p. 85) postula que “prática docente exige reflexão crítica permanente, pois o ensinar se reinventa na análise de cada situação vivida.”

Essa perspectiva amplia o entendimento de que a identificação precoce não se reduz ao uso de instrumentos padronizados, mas exige postura investigativa, sensibilidade, escuta ativa e capacidade de articular teoria, experiência e contexto. Ao analisar registros, dialogar com colegas, observar padrões comportamentais e refletir sobre a rotina, o professor desenvolve

ferramentas para diferenciar variações do desenvolvimento típico de sinais consistentes de necessidades adicionais.

Autores contemporâneos da abordagem pikleriana também enriquecem o debate. Falk (2018) afirma:

O olhar atento do adulto, que observa sem interferir e que reconhece a competência da criança para explorar o ambiente, é condição essencial para compreender seu desenvolvimento (Falk, 2018, p. 41).

Esta perspectiva é aprofundada na obra de Pikler (1984), que defende que:

A tarefa do adulto não é apressar o desenvolvimento, mas garantir que a criança tenha condições de experimentar, explorar e conquistar suas próprias habilidades, de acordo com seu ritmo e com sua iniciativa (Pikler, 1984, p. 62).

Essa abordagem dialoga diretamente com o Currículo da Cidade, que ressalta a importância de ambientes estimulantes, acessíveis e organizados, capazes de favorecer a expressão das crianças. Em tais ambientes, diferenças de iniciativa, participação, exploração e interação tornam-se mais visíveis, permitindo identificar comportamentos que merecem observação aprofundada.

Autores atuais da educação infantil reforçam esse entendimento. Santos e Nunes (2020, p. 103) destacam que:

A observação na Educação Infantil deve ser compreendida como processo dialético, que articula intencionalidade pedagógica, análise contextual e compreensão da singularidade das crianças, evitando tanto a medicalização quanto a negligência (Santos e Nunes, 2020, p. 103).

Assim, práticas de observação qualificada dependem de uma escola que assegure tempo, condições e cultura formativa constantes reuniões pedagógicas, grupos de estudos, formação em serviço e diálogo com equipes multidisciplinares.

1.3 Desafios e possibilidades da identificação precoce no contexto da Educação Infantil

Apesar dos avanços teóricos e normativos, a identificação precoce apresenta desafios significativos. A falta de formação específica, a ausência de equipes multiprofissionais nas unidades educacionais e a sobrecarga docente dificultam o acompanhamento adequado das crianças. Mendes (2010) observa:

Sem formação consistente e apoio institucional, o professor tende a oscilar entre interpretações excessivamente patologizantes e a negação de possíveis sinais de atraso, o que compromete intervenções oportunas (Mendes, 2010, p. 482).

A prática ainda evidencia dificuldades relacionadas à intersectorialidade. Embora as políticas públicas prevejam a articulação entre saúde, educação e assistência social, sua implementação é limitada. O Ministério da Saúde (2016) reconhece que nenhum setor, isoladamente, consegue responder à complexidade do desenvolvimento infantil. Falhas nessa articulação podem atrasar encaminhamentos, gerar lacunas de atendimento e fragilizar o acompanhamento.

Outro desafio diz respeito aos instrumentos de triagem disponíveis no Brasil. Sigolo (2011, p. 59) reconhece que poucos instrumentos apresentam validação ampla para a realidade brasileira, exigindo que professores combinem protocolos com observações contextualizadas e registros interpretativos. Autores contemporâneos reforçam essa necessidade. Vieira e Dazzani (2019, p. 188) afirmam que “a observação contínua da criança em diferentes contextos oferece dados mais ricos e confiáveis do que avaliações pontuais baseadas em listas de checagem descontextualizadas.”

Apesar dos desafios, o contexto paulistano oferece importantes possibilidades. A rede dispõe de políticas atualizadas, formação contínua institucionalizada e documentos curriculares que orientam a prática cotidiana. O conjunto formado pelo Currículo da Cidade, pelo Decreto nº 57.379/2016 e pela IN nº 14/2025 estabelece diretrizes claras para acompanhamento do desenvolvimento, reorganização de práticas e fluxos de encaminhamento. Quando articulados, esses documentos fortalecem a identificação precoce como prática ética, pedagógica e institucional.

Além disso, a perspectiva contemporânea da Educação Infantil, apoiada em abordagens como a pedagogia da escuta, a documentação pedagógica e a observação respeitosa reforçam o papel da escola na interpretação sensível do desenvolvimento infantil. Rinaldi (2012, p. 28) sintetiza essa concepção ao afirmar “observar é interpretar, e interpretar exige responsabilidade, porque

implica construir sentidos sobre a criança, seu modo de estar no mundo e seu potencial de aprender”.

Assim, a identificação precoce, quando realizada de forma colaborativa, contextualizada e fundamentada, contribui não para rotular, mas para garantir direitos, ampliar oportunidades e sustentar trajetórias de desenvolvimento mais potentes para todas as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada demonstra que a identificação precoce de sinais de atraso no desenvolvimento infantil é um componente fundamental para garantir o direito à aprendizagem, ao cuidado e à inclusão desde o início da trajetória escolar. O Currículo da Cidade: Educação Infantil (SME-SP, 2022) orienta que a escola reconheça a criança como sujeito de direitos e assegure práticas que contemplem observação contínua, documentação pedagógica e planejamento intencional. Esses elementos fornecem bases sólidas para que professores compreendam a singularidade das crianças, acompanhem sua trajetória de desenvolvimento e reconheçam variações que demandam atenção.

Os estudos de Sigolo, Kishimoto, Pikler, entre outros discutidos ao longo do trabalho, reforçam que a observação qualificada depende de uma postura sensível, de registros sistemáticos e de análise contextualizada do cotidiano escolar. Esses autores defendem que processos de triagem e acompanhamento são mais eficazes quando realizados em ambientes naturais da criança, de forma contínua e articulada com o planejamento pedagógico. Também ressaltam que a observação é um processo interpretativo que requer responsabilidade, análise crítica e compreensão dos ritmos individuais do desenvolvimento infantil.

Além das dimensões pedagógicas, a identificação precoce está diretamente vinculada às condições institucionais da escola. A formação docente inicial e continuada, o trabalho coletivo, o tempo destinado a registros e reflexões, a parceria com as famílias e a articulação com serviços especializados são aspectos essenciais para que esse processo ocorra de maneira qualificada. As pesquisas analisadas apontam que a fragilidade na formação, a sobrecarga de trabalho e a pouca integração entre setores da educação e da saúde

dificultam a identificação de sinais de alerta e comprometem intervenções oportunas.

As normativas municipais, como o Decreto nº 57.379/2016 e a Instrução Normativa SME nº 14/2025, reforçam que a identificação precoce é responsabilidade das unidades escolares, que devem acompanhar o desenvolvimento das crianças, reorganizar práticas e acionar serviços especializados quando necessário. Esses documentos evidenciam que a detecção precoce não se limita a um procedimento técnico, mas integra um compromisso institucional mais amplo, articulado às políticas públicas de educação inclusiva.

Conclui-se, portanto, que a identificação precoce deve ser entendida como uma prática ética, educativa e institucional que visa promover equidade, garantir direitos e assegurar que cada criança seja reconhecida em sua singularidade. Fortalecer esse processo significa consolidar uma Educação Infantil que valoriza a infância, respeita os ritmos individuais, sustenta práticas pedagógicas fundamentadas e promove a participação plena das crianças em ambientes acolhedores e inclusivos. Trata-se de reafirmar o papel da escola como espaço privilegiado de observação, acompanhamento e cuidado, comprometido com o desenvolvimento integral e com a construção de trajetórias educativas mais justas para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

São Paulo (Município). Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Prefeitura Municipal de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57379-de-13-de-outubro-de-2016>. Acesso em: 08 dez. 2025.

São Paulo (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 14, de 4 de março de 2025. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2025. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria->

municipal-de-educacao-sme-14-de-4-de-marco-de-2025. Acesso em: 05 dez. 2025.

São Paulo (Município). Secretaria Municipal de Educação. Serviços de Educação Especial - página institucional. Disponível em:

<https://www.sme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

Falk, J. Being with infants: building relationships and supporting development. Budapest: Pikler-Lóczy Association, 2018.

Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Kishimoto, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <https://www.editoracortez.com.br/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

Mantoan, M. T. E. Educação inclusiva: apontamentos para a formação de professores. Campinas: Papyrus, 2015. Disponível em:

<https://www.grupogen.com.br/papyrus>. Acesso em: 11 nov. 2025.

Mendes, E. G.; Almeida, M. A. (Orgs.) Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

Oliveira, C. B. E.; Marinho-Araújo, C. M. A. A relação família-escola: intersecções e desafios. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 27, n. 1, p. 99–108, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/>. Acesso em: 02 dez. 2025.

Pikler, E. Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Rinaldi, C. In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning. Abingdon: Routledge, 2013.

A ARTE NO DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POETIZAR, FRUIR E CRIAR

JUCÉLIA DE PAULA MEDEIROS

RESUMO

O presente estudo propõe uma reflexão acerca da relevância da arte no desenvolvimento da criança da Educação Infantil, abordando a aplicação dos recursos da arte como estrutura para a formação e desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo das crianças. Neste sentido, a arte se mostra de profunda importância no desenvolvimento dessa criança, bem como na sua formação na infância, haja visto que é por meio da imaginação e fazer artístico que a criança manifesta suas emoções e sentimentos. O contato com arte desde cedo, seja por meio da literatura ou envolvimento com artes de um modo geral é indispensável a criança

Palavras-chave: Arte e educação infantil; A importância da arte no desenvolvimento da criança; O ensino de artes no Brasil.

INTRODUÇÃO

A inserção da educação infantil no ciclo básico promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 oportunizou que esse período pedagógico posicionasse seus esforços na formação de crianças, e no mesmo sentido a arte desbravou um trajeto neste âmbito pioneiro, haja visto que possui uma função importante na esfera educacional, abrangendo elementos do conhecimento, da sensibilidade e da cultura.

A mente infantil se assemelha a mente do artista, pelo fato de ambos penetrarem naturalmente no mundo do faz de conta, da imaginação, da criatividade e das fantasias.

Tanto a criança como o artista visualizam o que os cercam de maneira especial e idealizam, criam e simbolizam. Assim o trabalho com artes passa a ser cada vez mais importante e significativo na Educação Infantil.

A Educação Infantil nas escolas possui seu cotidiano mediado por práxis expressivas com linguagens artísticas. E tais linguagens se manifestam como

ferramentas de comunicação habituais no agir infantil sobre o seu universo e a prática pedagógica do educador. Com o intuito de atender as necessidades de comunicação do público infantil, o educador utiliza as linguagens artísticas com vistas as diversas finalidades. Porém evidencia-se que mesmo sendo habitual o trabalho com as linguagens artísticas, essas são empregadas em muitas vezes de forma intuitiva e inconsciente, como algo já integrado ao trabalho e que por isso, não há necessidade de ser pensado.

Ainda há no sistema educacional uma certa desvalorização no que se refere as linguagens artísticas, haja visto que não é atribuído a Arte o mesmo tratamento que é atribuído a outras áreas, ou seja, não a concebem como uma disciplina que apresenta particularidades que poderiam refletir e articular situações de ensino pelos docentes.

O ensino de artes para o público infantil ainda é estruturado no conceito ultrapassado de “belas-artes”, o qual atribui as obras um significado generalista e inalterável, e o mesmo ocorre com os métodos pedagógicos, que nessa esfera se baseiam em aspectos inatos.

Nesse sentido, a percepção que os educadores possuem acerca do ensino da arte impacta no planejamento das aulas, nos métodos utilizados, na escolha de materiais e conteúdo a serem trabalhados e na interação dos alunos com a disciplina.

Diante disso a pergunta problema que norteará o presente estudo é: O ensino de artes na educação infantil contribui para o desenvolvimento e formação da criança?

Com vistas a responder à pergunta problema deste estudo, os objetivos dividem-se em: Objetivo principal: apresentar a importância das artes no desenvolvimento e formação cognitivo, afetivo e social das crianças; Objetivos específicos: abordar a importância de estimular o gosto pela arte na educação infantil; apresentar o percurso histórico das artes na educação; evidenciar a importância do professor como mediador do processo de aprendizagem por meio da arte.

O CONCEITO DE CRIANÇA

Para abordar a arte na educação infantil é importante conhecer o conceito de criança construída no decorrer do percurso histórico da humanidade, pois tal concepção contribui para que se compreenda também o processo histórico das artes na educação infantil.

Até o século XVII a convivência dos infantes era igual à dos adultos, pois não existia um universo infantil que se diferenciava do adulto, ou que fosse segregado, a criança era vista como um adulto em miniatura. Desta forma não havia um trabalho pedagógico ou cultural para a criança. (COELHO, 2000)

Somente na Idade Moderna é que surge uma visão diferente acerca da faixa etária das crianças e suas particularidades, tal fato ocorreu devido a urgência de uma nova concepção de família, focada em um núcleo unicelular, ao contrário do que até então se tinha, ou seja, não havia mais foco nas abrangentes relações de parentesco. (ZILBERMAN, 1985)

Ao estudar os vários conceitos de infância, evidencia-se que tal concepção foi construída no decorrer da história, passando pelo adulto em miniatura na Idade Média e alcançando a criança cidadã na modernidade. Fernandes e Kuhlmann (2004) afirmam que os acontecimentos referentes ao progresso da infância, na diversidade de suas caracterizações, se apresentam em contextos nos quais as variantes limitam características diferenciadas. Sendo tal período um debate histórico no qual o seu significado está associado ao seu contexto e as variantes de contextos que o delimitam.

Não exista um conceito de criança até o século XII, pesquisas apontam que este período da vida ficou encoberto. Mesmo as representações gráficas associadas as ilustrações e retratos das crianças e suas peculiaridades não eram habituais. Para Áries (1981) na sociedade medieval a partir do instante em que a criança começava a atuar em presteza a imagem materna, já passava a agir na sociedade dos adultos e não se diferenciava destes. Em outras palavras, as crianças vestiam-se e executavam os mesmos hábitos dos adultos, não possuindo tratamento ou um mundo seu.

Na Roma Antiga, o nascimento de uma criança “não era somente um acontecimento biológico”, mas além disso um acontecimento de aceitação paterna. Quando o pai levantava a criança do chão significava que a aceitava. Segundo Veyne (1989) durante esta fase da história a contracepção, o aborto, o

abandono e morte infantis eram constantes e entendidas como legítimas, sendo estes abandonados raramente sobreviviam.

De acordo com Áries a relação entre criança e infância se transformou mediante a construção de novas reflexões e comportamentos da Igreja Católica. Tais comportamentos fizeram surgir novos padrões de família que destacavam a relevância do laço sanguíneo. Desta forma no século XVIII a Igreja Católica passou a responsabilizar quem matasse crianças e a prática de bruxaria. Assim no século X e XI o casamento e a procriação foram considerados sagrados.

Para Heywood (2004) a criança e o período da infância começam a ser compreendidos mediante ao discurso católico do “culto ao menino Jesus” e do “massacre dos inocentes” realizado por Herodes. Ainda de acordo com Heywood (2004), passou-se a promover o pensamento de que a criança é um conciliador entre o céu e a terra, e que destes provém dizeres sábios. Foi diante disso que se emergiu o sentimento de infância.

No século XVIII com o nascimento do sentimento de infância, o conceito de infância e de criança se concretizou. Diante de tal fato, da esfera biológica, as crianças começam a ser compreendidas com suas peculiaridades, a serem visualizadas na sua particularidade por apresentarem seus próprios sentimentos.

Áries (1981) informa que o sentimento da infância apresentou-se no 1º Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense, simultaneamente ao sentido de família, se apresentando através da personalidade e consenso familiar de maneira que a família tem vistas a criança. Neste sentido, a criança nasce para ser amada e educada, e tais obrigações formaram a família base da sociedade.

Essas transformações impactaram no planejamento da natalidade, tendo em vista que os pais começaram a sentir a responsabilidade sob a criança e seu futuro.

Para Gélis (1991), o sentimento de infância não se manifestou de forma ordenada. Esse evento ocorreu em decorrência das diversas percepções, no entanto o mesmo representa que ainda não sendo linear, é possível evidenciar que nessa fase ocorreu uma maior inquietação no que se refere a saúde e educação das crianças pelos pais.

Ainda segundo o autor nesta fase a criança foi individualizada devido a visão criada de que a criança tem seu próprio universo.

Nesse contexto, a família começou a se preocupar com a educação e a valorizar a infância. Para Áries (1981) nesta fase a criança passou a ser o foco da família em decorrência da associação da sua imagem a dos anjos que eram vistos com pureza e divindade. Este conceito de pessoa fez a criança ser o foco do controle familiar, assim como, do ambiente onde se encontrava. Tal situação beneficiou o aparecimento da instituição escolar. A criança então surge como ser social, dentro de um coletivo, no qual a família manifestava inquietação e interesse pela saúde e educação.

Para Gagnebin (1997) buscou-se a partir de então assegurar para a criança um meio singular com a finalidade de promover a felicidade e o convívio com a natureza, e desta maneira era papel do adulto, compreender, priorizar e defender estes. Ainda de acordo com a autora, a sociedade começou a construir locais específicos para as crianças, sendo um destes locais a escola, essa por sua vez objetivava disciplinar e educar as crianças. Para Costa (2009), a escola nasceu simultaneamente a percepção de que a infância é uma fase da vida que necessita de cuidado e moldura.

Hoje as crianças são vistas como seres históricos- sociais, adaptadas a diversos fatores, desde sociais, aos culturais, políticos e econômicos. Diante disso constrói-se uma percepção romântica da infância, como um período cheio de encantamento e ludicidade. Então a criança é compreendida como alguém com competência, necessidades e com pensamentos e atitudes próprias. Todavia, as representações da criança se modificam de acordo com a inserção da criança na família, de seu status social, de gênero, faixa etária, etnia, entre outros.

Segundo Gagnebin (1997, p. 86) o termo infância não remete imediatamente a determinada faixa etária, mas anos iniciais da vida, que define pela ausência da capacidade e da ausência da fala. Advém do latim *fari* – falar, dizer, e do complemento *fans*, a criança é *in-fans*, em outras palavras, aquele que não fala.

Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004), afirmam que o termo infância remete a um período da vida do ser humano. O período que pode ser chamado de construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, direcionados a fazer-se ouvir. Já o termo criança, aponta uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo.

Assim pode- se dizer que a infância posta como psicobiológica é uma construção histórica e social, haja visto suas capacidades intelectuais e sensoriais, de raça e gênero.

O conceito de infância que se apresenta atualmente foi criado pela contemporaneidade, sendo formada ao longo da história pelas situações sociais e culturais determinadas. A infância se transforma de acordo com tempo e os distintos contextos da sociedade, da economia, da política, da geografia e das particularidades de cada um, assim como a arte. Sendo assim hoje as crianças são distintas das crianças do passado, e certamente serão das do futuro, no entanto o processo de desenvolvimento infantil permanece basicamente o mesmo. Nesse sentido será abordado a seguir a construção do universo infantil e das linguagem, pois trata- se de um tema relevante para que se compreenda a melhor forma de trabalhar artes nessa fase da vida, bem como suas contribuições.

O Universo Infantil e as Linguagens

Teóricos como Vygotsky, Freud e Piaget falam da infância destacando que é o período em que acontece a elaboração de alguns comportamentos que impactam na constituição dos indivíduos, em quanto humanos. Comportamentos esses que impactarão a formação das pessoas do decorrer de suas vidas. Autonomia afetiva e corporal, construção de vínculos, desenvolvimento do simbolismo, são parte da aquisição que as crianças obtém nesse período, que agem na edificação de suas identidades.

Piaget apud Rau (2011) estudou o esquema de desenvolvimento do pensamento das crianças e identificou como acontece o desenvolvimento deste em algumas fases. De acordo com o autor, a aquisição e desenvolvimento do simbolismo são aspectos determinantes no entendimento das formas de refletir e agir dos indivíduos entre dois a sete anos de idade. Sendo que até cerca de dois anos de idade o sujeito age sobre o que vê e interpreta , por meio da elaboração de ações. Aos dois anos de idade, o sistema sensório motor básico, já está desenvolvido e a criança é capaz de se localizar e agir no ambiente através de comportamentos motores. Nessa ocasião também já elabora a ideia

de permanência dos objetos, em outras palavras, compreende que os objetos existem ainda que não estejam ao alcance do seu campo de visão, assim também evidencia-se a aquisição da ideia de reversibilidade.

O sistema motor passou a ganhar forma lógica e se prepara para ganhar qualidade no que se refere a leitura e atuação no universo por meio das representações. No entanto para que isso aconteça, a criança deve dominar o simbolismo existente nas diversas linguagens.

Até os dois anos de idade o ser humano age de acordo com sua inteligência prática, que orienta, no plano de ação, os esquemas que essa usa. O que quer dizer que até os dois anos de idade, os indivíduos fazem contato direto com objetos e outras pessoas sem precisar de representação do pensamento ou de uma linguagem, e além disso constroem formas de pertencer ao universo e de refleti-lo por meio da interação com este. (RAU, 2011)

Piaget em sua teoria do desenvolvimento formulou níveis de desenvolvimento cognitivos e os dividiu em estágios evolutivos e sequenciais, são eles:

- Estágio Sensório Motor: acontece desde o nascimento até os dois anos de idade. Nesse período a criança de maneira gradual ganha a capacidade de organizar atividades relacionadas ao meio através das atividades sensórias motoras. É subdividida em seis estágios.
- Estágio Do Pensamento Pré Operatório: Acontece aproximadamente dos dois aos seis anos de idade. O sujeito internaliza o meio, e adquire a capacidade de representá-lo mentalmente. Ao representar constrói condições para a adquirir a linguagem.
- Estágio Operatório Completo: Acontece aproximadamente dos seis aos doze anos de idade. A criança passa a pensar logicamente sobre situações concretas, porém ainda apresenta dificuldades com situações hipotéticas e abstratas.
- Estágio Operatório Formal: Inicia aproximadamente aos doze anos de idade e segue adiante. Nesse estágio são desenvolvidas a capacidade de raciocínio abstratos, lógicos, dedutivos, pensamento sistemático, capacidade de resolver problemas. Nesse estágio o sujeito se torna cada vez mais consciente do que realiza.

O desenvolvimento no ponto de vista piagetiano é essencialmente um processo de equilibração sucessiva que leva a forma de pensar e agir cada vez mais elaborada e complexa. (RAU 2011, p. 87)

Ao observar a Educação Infantil sob a perspectiva dos aspectos etários é o mesmo que evidenciar, entre outros elementos, que essa é uma fase de transformações entre a lógica motora de pensamento e a lógica operatória. Os indivíduos na infância utilizam as linguagens, inicialmente como prática e descoberta das capacidades corporais em imitar e na sequência descobrem que os gestos podem ser suas percepções, sentimentos e vontades, para posteriormente se dar conta que existe uma regra para representações.

Piaget confere a linguagem um papel significativo no desenvolvimento infantil. Para o autor a aquisição da linguagem está intimamente associada ao desenvolvimento da lógica do pensamento e é uma função da inteligência, que oportuniza a aquisição de significações coletivas e não mais do pensamento individual (RAU, 2011).

Vygotsky percebe na linguagem uma ação simbólica típica do ser humano, e na qual não está relacionado ao progresso do desenvolvimento motor. Para o autor essa estaria presente desde o nascimento do indivíduo, suscitando a edificação de significações para si mesmo e para o que o cerca. O contato com as pessoas e com a utilização da linguagem leva então a criança a incorporar, as suas funções biológicas, outras formas de conceber e estruturar o mundo. (RAU, 2011).

Nesse sentido o ser humano não é biologicamente acabado. O ser humano alterou o meio fazendo cultura e, para tanto, precisou criar instrumentos. Os instrumentos por sua vez seus modos de atuar e refletir sobre si mesmo. Vygotsky se referiu ao signo como algo que é utilizado para representar, em outras palavras, para fazer presente algo que está ausente, ou um instrumento psicológico. O instrumento transforma o meio, ao ponto que o signo transforma o funcionamento psicológico do ser humano. A necessidade de atuar coletivamente fez com que o ser humano construísse um sistema de signos que oportunizasse trocar determinadas informações e o atuar em conjunto sobre o mundo passou a se dar também estruturado nos significados compartilhados pelas pessoas.

Assim, falar de Educação Infantil, quer dizer tratar da forma como as crianças aprendem a fazer parte no mundo de linguagens e representações, concebidas por meio da interação com práticas culturais. Porém, é necessário levar em conta que as práxis culturais são absorvidas pelas crianças com as estratégias de reflexões possíveis para essas. Nesse contexto, além de evidenciar o agir da criança frente as práticas culturais, é necessário igualmente considerar que esse é um período de transição de uma percepção e expressão de mundo no nível das ações motoras para o nível das operações.

As experiências culturais e os mecanismos internos transpassam os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, oportunizando a aquisição da identidade e autonomia. As linguagens contribuem com o apoio necessário para construir e representar as percepções, edificando-se como práxis sociais e culturas de edificação de sentidos (RAU, 2011).

A linguagem é, portanto, um produto histórico importante da atividade mental do ser humano, usado a serviço da comunicação. Se desenvolve ao interagir com os outros em um processo de incorporação que é, simultaneamente pessoal e social, porque surge e realiza nas relações entre as pessoas. É também a ferramenta de comunicação entre as pessoas que permite a compreensão e construção das experiências e consciência de si mesmo.

A crianças agem em um universo marcado culturalmente e, dessa forma desde o nascimento partilham dos modos de viver e de refletir dos adultos. Essas elaboram suas vivências, em meio a objetos e elementos construídos por gerações anteriores, integram os seus significados e dão novos significados ao estabelecer outras relações, e tudo através da linguagem.

Na Educação Infantil não há intenção em formar artistas que dominem com autonomia a construção das linguagens, mas sim em proporcionar o acesso às linguagens com a intenção de formar leitores, usuários do simbolismo que se tem nas representações da Arte. Assim as particularidades das representações artísticas são propostas com a finalidade de que o público infantil possa contatar e utilizar, de modo funcional, o repertório simbólico das linguagens artísticas em ocasiões de expressão e comunicação.

Para Martins, Picosque, Guerra (1998) as linguagens artísticas são modos de interpretação, expressão e representação que antecedem a escrita. Antes da escrita, o ser humano apropria-se simbolicamente do mundo através de

imagens, por meio das linguagens artísticas. As produções dos antepassados humanos são imagens, poéticas, que representam suas concepções a respeito do mundo em que viviam, guiada pela imaginação. Nesse sentido, o conhecimento estético foi utilizado anteriormente a todas as outras formas de refletir e estar no mundo.

A Educação Infantil

Por vários anos, a educação infantil foi concebida como um dever da família ou da sociedade na qual a criança estava inserida, assim, por muitos anos não houve responsabilidade ou compartilhamento na educação de crianças por nenhuma instituição. No entanto recentemente a Educação Infantil como é concebida atualmente é aplicada de modo complementar a família.

Foi em meados do século XVII, com o surgimento da revolução industrial que se instalou novas práticas educativas para atender a demanda das transformações ocorridas devido a mudanças no mercado de trabalho. Além das modificações advindas do mercado de trabalho, também ocorreram mudanças na concepção da criança e a relevância que passou a ser atribuída a infância, com o nascimento das instituições de Educação Infantil, que de certo modo, associa-se ao surgimento das escolas e a concepção pedagógica moderna.

A LDB nº 9394/96 informa que a Educação Infantil é uma etapa essencial para desenvolver a criança física, cognitiva, social e intelectualmente, em outras palavras formar um ser integral. Informa ainda que a Educação Infantil deve complementar a educação da família e da comunidade, sendo assim sua função é de ampliação das experiências e saberes da criança. A escola passa a ser responsável pela socialização do conhecimento mais elaborado, oportunizando a edificação da identidade, autonomia, criatividade, responsabilidade e a formação para a cidadania (BRASIL, 1996).

Desde muito cedo a criança, possui necessidade de atenção, de afeto para que assim construa a sua personalidade, caráter e autonomia. É nesse sentido que as escolas precisam promover a esse público atividades variadas e prazerosas, com vistas a satisfação das necessidades essenciais da aprendizagem.

Tendo em vista que o modo como se conduz o indivíduo na infância impacta no caráter, personalidade, identidade e outros fatores primordiais ao ser humano; existe uma inquietação a respeito do planejamento de espaços agradáveis no qual essa possa desenvolver suas habilidades e criatividade de forma significativa, e isso é refletido na Educação Infantil nos espaços escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9394/96 conceitua a Educação Infantil como:

A primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Lei nº 9.394/96, art. 29).

Neste sentido as instituições de educação são responsáveis por dar às crianças condições para aprendizagem significativa que as desenvolvam de modo integral e de forma complementar a disponibilizada pela família e sociedade na qual essa está inserida.

Em concordância com a Lei 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos com a intenção de nortear o educador em suas práticas pedagógicas, bem como em seu trabalho executado nas instituições de Educação Infantil, definem a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010).

Em outras palavras, a Educação Infantil é definida como a primeira etapa da educação básica, que se organiza levando em consideração a criança, o currículo e a proposta pedagógica. É oferecida em creches e pré-escolas próximas as moradias das crianças, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados, que são supervisionados e submetidos a controle social.

O estado tem por dever assegurar a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade e de forma indiscriminada.

A proposta pedagógica da Educação Infantil dever objetivar a garantia do acesso da criança a situações que lhe oportunizem apropriar-se de, renovar e articular conhecimentos e aprendizagens de linguagens distintas, assim como o direito a saúde, liberdade, proteção, confiança, respeito, brincadeira, dignidade, interação com os demais (BRASIL, 2010).

Segundo as DCNEI, o currículo é "um conjunto de práticas que buscam articular os saberes e experiências das crianças com o patrimônio cultural, artístico, ambiental científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança". Ou seja, o currículo considera as experiências prévias das crianças buscando relacioná-las com a cultura o meio, a ciência e tecnologia, entre outros elementos tornando a aprendizagem significativa (BRASIL, 2010).

A proposta pedagógica da Educação Infantil precisa assegurar que se cumpra inteiramente seu papel sociopolítico e pedagógico, a saber:

- Oferecer condições e meios para que os educandos desfrutem de seus direitos civis, humanos e sociais;
- Responsabilizar-se pelo compartilhamento e complementação da educação e do cuidado com os educandos no tocante da ampliação de conhecimentos e saberes de diversas naturezas;
- Proporcionar a igualdade nas oportunidades educacionais entre os alunos de diferentes classes sociais no que diz respeito ao acesso a possibilidades de experiências da infância e bens culturais;
- Construção de novos modos de sociabilidade e de subjetividade em comprometimento com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade e com a ruptura de relações de domínio etário, socioeconômico, étnico racial, de gênero, regional, linguístico e religioso (BRASIL, 2010).

A Diretrizes Curriculares da Educação Infantil define ainda que a proposta pedagógica como um plano orientador seja elaborado pelo coletivo da direção, dos professores e da comunidade escolar. Nesse plano devem estar estabelecidas as metas a serem alcançadas na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Tais propostas devem seguir princípios éticos estimulando a autonomia da criança, a responsabilidade e a solidariedade da mesma, estimulando também o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as particularidades das diferenças. Os princípios políticos, assegurando os direitos de cidadania, a criticidade e o respeito à democracia, assim como os princípios estéticos, promovendo manifestações artísticas e culturais por meio da sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão (BRASIL, 2010).

Com intuito de atingir os objetivos, as propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil precisam antever condições para o trabalho coletivo e para a organização de espaço, tempo e materiais que garantam:

- Educação integral, compreendendo o cuidado como um elemento inseparável a educação;
- A indissociabilidade das esferas expressivo motoras, afetivas, cognitivas, linguísticas, éticas, estéticas e socioculturais dos educandos;
- A participação da família, o respeito e a valorização dos modos de organização;
- A determinação de uma relação afetiva com a comunidade da região e de mecanismos que assegurem a gestão de modo democrático e considere os saberes da comunidade;
- O reconhecimento das particularidades da faixa etária, das especificidades de cada um e de todos, oportunizando interação entre os educandos com a mesma idade e crianças distintas idades;
- A transição e os movimentos dos alunos da educação infantil nos espaços internos e externos às salas de aula e à instituição;
- O acesso a espaços, materiais, objetivos, brinquedos e orientações para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;
- Oportunizar que as crianças se apropriem das contribuições histórico culturais dos diferentes povos;

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil informam que a proposta pedagógica como um plano orientador seja elaborado pelo coletivo da direção, dos professores e da comunidade escolar. Nesse plano devem estar

estabelecidas as metas a serem alcançadas na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. As propostas pedagógicas devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos e garantir que as instituições cumpram suas funções sociopolítica e pedagógica. As práticas pedagógicas que constituem o currículo da Educação Infantil devem basear-se na ludicidade (BRASIL, 2010).

Tais propostas devem seguir princípios éticos estimulando a autonomia da criança, a responsabilidade e a solidariedade da mesma, estimulando também o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as particularidades das diferenças, os princípios políticos, assegurando os direitos de cidadania, a criticidade e o respeito à democracia, assim como os princípios estéticos, promovendo manifestações artísticas e culturais por meio da sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão (BRASIL, 2010).

Cumprindo com a função sociopolítica e pedagógica, a proposta pedagógica parte da concepção de que deve favorecer o desenvolvimento integral da criança, responsabilizando-se e contribuindo com a educação e cuidado, em parceria com a família. Assim fará ao oferecer oportunidades educacionais que se equivalem no acesso a bens culturais e vivência da infância, tanto para crianças mais favorecidas socialmente quanto para aquelas que são menos favorecidas, ao proporcionar a convivência entre crianças e adultos, expandir saberes e conhecimentos, ao promover meios de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens e ao permitir que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais (BRASIL, 2010).

No que se refere ao ensino de artes os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes, afirma que a Arte integra o cotidiano das crianças por meio dos diversos elementos existentes em seu cotidiano, sendo assim, o educador deve capacitar as crianças para que dominem com maior propriedade as linguagens da Arte, e para que possam executar trabalhos pessoais ou coletivos com autonomia (BRASIL, 1997).

Os estudos realizados desde o começo do século em diversas esferas das ciências humanas contribuíram com informações importantes a respeito do desenvolvimento infantil, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas. Na interdisciplinaridade das diversas ciências humanas, bem como das tendências estéticas da contemporaneidade apareceram autores que criaram os

princípios inovadores para o ensino das artes plásticas, música, dança e teatro. A partir disto se colocou a arte infantil como uma representação espontânea e auto-expressiva, valorizando a livre expressão e sensibilização para a vivência artística como diretrizes que tinham vistas ao desenvolvimento do potencial criador, isto é, propostas focadas na questão do desenvolvimento do educando (BRASIL, 1997).

Vale ressaltar que estas diretrizes contribuíram de forma muito especial valorizando a produção criadora do indivíduo, o que não existia na escola tradicional. Todavia, o princípio inovador e transformador que orienta a todos, independentemente de talentos especiais, a necessidade e a capacitação da expressão artística foi gradativamente se encaixando em termos de ordem, como, “o importante é o processo de criação da criança e não o produto que faz” e “aprender a fazer, fazendo”, não só estes, como também outras expressões de ordem foram atribuídas de modo mecânico nas escolas, criando modificações e simplificações na ideia inicial, o que resultou em banalização do “deixar fazer”, isto é, a criança fazer arte sem intervenções (BRASIL, 1997).

Neste sentido o ensino de Artes na Educação Infantil necessita de grande atenção e conhecimento por parte dos educadores que são mediadores no processo de desenvolvimentos dos alunos. Se faz necessário compreender que toda ação possui um significado, sendo assim um simples desenho ou rabiscos são uma rica fonte para que os professores possam desenvolver a criança em diversos aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se ao longo desta monografia contribuir para um despertar de reflexões e análises sobre a importância da arte para o desenvolvimento de crianças da Educação Infantil, com a expectativa de criar caminhos para aperfeiçoar as formas de ensino e a aprendizagem de artes, bem como levar a uma maior valorização da disciplina.

A perspectiva contemporânea da arte e do seu ensino, no que tange o agir da escola ao trabalhar com as particularidades deste conhecimento, leva a crer que se faz necessário levar em consideração o contexto que permeia as produções artísticas e articular ações pedagógicas que tornem tal contexto

significativo para os educandos, por meio da articulação entre a contextualização, a leitura e o executar artístico. Isso quer dizer que a escola pode refletir sobre situações de ensino e de aprendizagem da arte focando no aluno, em quanto participante de práxis culturais e o professor como mediador entre a criação do educando e o repertório da Arte.

A arte permite à criança o desenvolvimento das esferas afetivas, motoras e cognitivas, empregando as diversas linguagens artísticas que a integram, permitindo a criação, recriação, construção e invenção, fazendo com que a criança se torne mais ativa e crítica perante a sociedade. No que se refere a Educação Infantil, o que é proposto adquire outras especificidades haja visto os aspectos das crianças nesta fase, tanto no que diz respeito as características do desenvolvimento, quanto a estruturação do seu pensamento. As crianças aprendem ao atuarem sobre o universo determinando relações para conhecê-lo e, para tanto, utilizam as estratégias de pensamento que lhes são possíveis nesta fase. A criação de propostas de tarefas com arte deve levar em consideração, deste modo, as características e as estratégias de pensamento dos indivíduos entre dois e sete anos de idade.

REFERÊNCIAS

- ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, Ana Mae. **Pesquisas em Arte educação: recorte sociopolítico**. Revista Educação e Realidade jul./dez. 2005. Disponível em: Acesso em: 20 de BEIJAMIN, Walter. A obra de Arte na época de suas técnicas de reprodução. In: **A Ideia do Cinema**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- BIAZUS, Maria Cristina V.(org.), **Projeto Aprender. Abordagens para uma Arte/educação tecnológica**. Porto Alegre: PromoArte, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** – Brasília, 1997.

- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e Secretaria da Educação. Brasília, 2010.
- BUORO, B. Anamélia. **O Olhar em Construção.** São Paulo: Cortez, 2000.
- CANCLINI, Nestor G. **A Socialização da Arte: Teoria e prática na América Latina.** São Paulo: Cultrix, 1980.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Texto- Análise- Didática.** São Paulo. Moderna, 2000.
- COSTA, Marli de Oliveira. **Infâncias e "artes" das crianças: memórias, discursos e fazeres (sul de Santa Catarina - 1920 a 1950).** Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Sobre a história da infância.** In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). A infância e sua educação – materiais, práticas E representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FIGUEIREDO, Leila. Território: cidade. In: LYRA, Carla et al. **Arte e tecnologia.** Recife: Massangana, 2010.
- FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C.T. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 2009.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Infância e Pensamento.** In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (org.). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da UFPR, 1997, p. 83 – 100.
- GÉLIS, Jacques. **A individualização da criança.** In: História da Vida Privada. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311 – 329.
- GÓES, Lucia Pimentel. **A aventura da Literatura para crianças.** São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 21-47.
- KELLOG, R. **Analisis de la expresión plástica del preescolar.** Madrid: Cincel, 1985.
- LOPES, M. G. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar.** Cortez. São Paulo, 2002.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MASON, Raquel. **Por uma Arte-Educação multicultural**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação**. Editora IBPEX. Curitiba, 2011.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Ágere).

SOSNOWSKI, Katyuscia; FILHO Manoel Motta. **Novas Tecnologias E A Arte: Algumas Reflexões Sobre A Formação De Professores De Arte No Brasil**. V Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas. Retlee-Experiências Educativas. 2015. Disponível em: http://cac.php.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/Eixo1/NOVAS_TECNOLOGIAS_E_A_ARTE_ALGUMAS_REFLEXOES SOBRE_A_FORMACAO_DE_PROFESSORES_DE_ARTE_NO_BRASIL.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2017.

VEYNE, Paul. **O Império Romano**. In: História da Vida Privada. v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 19 – 43.

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

GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS ADMINISTRATIVOS.

LÍVIA GARDINAL CAIRES

RESUMO

O propósito deste projeto é colocar em evidência a função do diretor da escola quando se diz respeito à gestão de processos administrativos. Uma vez que o diretor tem que ter a capacidade de garantir que os serviços, materiais e patrimônios sejam adequados e suficientes às necessidades das ações e dos projetos da escola.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Direção Escolar.

INTRODUÇÃO

O presente projeto tem o intuito de observar a prática do diretor da escola e como ela se desenvolveu ao longo deste processo no sentido de identificar da necessidade de uma reforma. Este estudo de caso observa as reformas feitas numa instituição de ensino localizada no bairro Tatuapé, mais concretamente sobre o porquê dessas reformas, a sua importância e em como elas afetam o âmbito escolar.

Gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis. Garay explica ainda que gestão está relacionada ao chamado processo administrativo, definido por Fayol, em 1916, como o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, para que os objetivos sejam alcançados. (Garay, 2011, apud Oliveira, 2018, p.4)

Diante deste cenário, o grupo propõe: Um projeto de intervenção e prevenção a cada 3 meses na escola. No qual a gestão entrará em contato com a DRE pedindo que mandem profissionais que revejam os patrimônios da escola e a sua necessidade de arrumação para que possam ser prevenidos danos maiores e que sua reparação seja feita durante as férias escolares não atrapalhando o rendimento dos alunos.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

O projeto em questão visa analisar como a gestão de uma instituição de ensino realiza seus processos administrativos e como eles impactam na vida dos profissionais e alunos ali presente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Tendo como panorama a descrição e as dificuldades que a escola apresenta no campo administrativo, através das observações feitas em um estudo de caso, o presente trabalho pretende.

Identificar por meio de observação as formas como a gestão se relaciona com a comunidade.

Identificar a maneira como a gestão pode lidar em meio às dificuldades e as soluções dos desafios apresentados diariamente pela escola, de forma com que todos se sintam responsáveis pelos processos.

Traçar um planejamento estratégico visando nortear o trabalho da direção, com os processos administrativos, com a gestão democrática e com a qualidade do ensino.

REVISÃO TEÓRICA

GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar é a forma de administrar a escola como um todo, possibilitando condições eficazes que garantam o avanço do processo de ensino aprendizagem. Uma gestão escolar de qualidade gerencia com êxito as áreas fundamentais de uma instituição, sendo elas: administrativa, pedagógica, financeira e recursos humanos.

A equipe gestora de uma instituição, que é composta por Diretores, Vice- Diretores, Auxiliares e Equipe pedagógica deve promover uma gestão que visa à qualidade de ensino, focando-se na organização do ambiente educativo.

“Gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis. Garay explica ainda que gestão está relacionada ao chamado processo administrativo, definido por Fayol, em 1916, como o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, para que os objetivos sejam alcançados.”. (Garay, 2011, apud Oliveira, 2018, p. 4)

Quando falamos de administração escolar, devemos levar em consideração que ela teve suas características com o passar do tempo. Antigamente a administração era voltada para os interesses exclusivos do diretor. Não levando em consideração as opiniões dos demais funcionários e até mesmo dos alunos. Atualmente essa função da gestão foi se modificando e começou a ser entendido que os processos administrativos envolvem planejamento, organização, controle de recursos e tomadas de decisões valiosas, começou a considerar o fato de todos da comunidade escolar participarem e possam se expressar, esse ato denomina-se gestão democrática, fazendo com que todos sejam responsáveis pelos resultados de suas escolhas.

Aceitando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. É importante ter sempre presente este aspecto para que não se tome a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo. (PARO, Vitor Henrique, 2003, p.16)

Apesar de falar sobre gestão democrática, ainda há um receio de sua execução, que mesmo sendo um assunto recorrente pode ser que eventualmente ela não seja posta em prática, pois como já vimos uma boa gestão requer uma participação ativa da comunidade durante a tomada das decisões. Na escola observada para este estudo de caso, houve uma falha na gestão democrática, quando a gestão decidiu exclusivamente o que aconteceria com os alunos e funcionários após a queda do teto de uma sala de aula. A gestão não levou em consideração a participação do conselho de classe, do conselho da escola, da Associação de pais e mestre, ou até mesmo do grêmio estudantil. Para pôr em prática a gestão escolar é preciso que todos saibam da situação problema que a escola apresenta, de forma que tenha a participação de todos, levando a uma tomada de decisão, evidenciando sempre a transparência sobre os processos em que se encontram.

RESOLUÇÃO SE 56/2016 (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO)

Tendo em vista a função da gestão escolar, esse projeto visa trabalhar com os processos administrativos de uma escola, por esse motivo será dado ênfase no trabalho do diretor. Foi baseado por meio de uma situação problema apresentada na escola, onde o teto de uma sala de aula teve uma infiltração e acabou cedendo e rachando. Para se tornar um diretor de escola é preciso passar por algumas etapas, seguir um perfil padrão e portar certas capacidades para garantir uma boa gestão administrativa, pensando nisso o diretor tem a resolução SE 56/2016 como documento norteador de seu trabalho.

De acordo com a resolução SE 56/2016, para uma boa administração escolar, o diretor deve ter a capacidade de:

- Administrar a escola, garantindo a regularidade do seu funcionamento.
- Monitorar a expedição de documentos respeitando prazos e fluxos.
- Garantir que os serviços, materiais e patrimônios sejam adequados e suficientes às necessidades das ações e dos projetos da escola.
- Elaborar um plano de contratação e de gerenciamento de serviços.
- Elaborar plano de aquisição e de registros e controle de consumo de materiais.
- Elaborar plano para patrimonial, para manutenção, a preservação, descarte e baixa de patrimônio.
- Engajar a comunidade escolar na economia de materiais e preservação do patrimônio.

O projeto elaborado foi pensado a partir das capacidades que o diretor deve possuir para garantir um ensino de qualidade aos alunos. A contar com ações pedagógicas que assegurem esse pleno desenvolvimento.

GESTÕES DE RECURSOS FINANCEIROS NA ESCOLA

A gestão de uma escola é dividida em Administrativa e pedagógica. Em alguns casos é dada uma atenção maior para os processos pedagógico e deixado como segundo plano a administração, que quando não gerenciada

de forma eficiente acaba afetando os profissionais e os próprios alunos, prejudicando também o desenvolvimento escolar de todos.

A gestão de recursos financeiros de uma escola nada mais é do que o controle de despesas de uma instituição. Ele é extremamente necessário em momentos de preservação e manutenção dos patrimônios da escola, uma vez que as crianças têm o direito de um local de estudo em boas condições. Para que essa prevenção e manutenção atendam toda a necessidade da instituição, é necessário que o diretor tenha um controle da verba oferecida pela SME (Secretaria Municipal de Educação) para que ele possa elaborar um plano de prevenção, garantido assim um espaço de ensino de boa qualidade aos alunos.

Observam-se nas publicações nacionais as discussões sobre a instituição da gestão democrática na educação através da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), da LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de educação. A discussão sobre o tema autonomia é sempre muito complexa nesses estudos, na maior parte dos quais se pode observar que o tipo de autonomia oferecida pelos órgãos responsáveis, como secretarias de educação, no caso a financeira e administrativa, não é a que atrai os membros da comunidade escolar e os teóricos. O debate está em torno de se conquistar uma autonomia pedagógica e do fato de que essa vem se apresentando nos sistemas educacionais brasileiros de forma centralizada, o que impede o crescimento e a identidade pedagógica de cada escola.

QUALIDADE DE ENSINO

O espaço de sala de aula é um grande fator que contribui para o ensino-aprendizagem. Um ambiente de estudo pequeno, com infiltrações e espaços desconfortáveis é um grande problema para o desenvolvimento do aluno e qualidade de ensino do professor. De acordo com Miranda *et al* (2016, p. 2) todas essas questões podem contribuir negativamente “pois, além da questão visual, da aparência da sala de aula, há a questão de disponibilização de recursos didáticos”, por isso, fazer manutenções no ambiente escolar e prevenir que desastres aconteçam (como o desabamento

do teto) é de extrema importância para uma aprendizagem plena. Uma vez que retirar os alunos de dentro da sala para as reformas também é prejudicial, pois até dos recursos didáticos eles ficam longe.

Desse modo, faz-se necessário que o ambiente escolar tenha estrutura adequada, para que se desenvolva uma educação de qualidade que consiga favorecer as relações sociais, estimulando e propiciando um melhor aprendizado (MIRANDA et al, 2016).

Mas como falar em qualidade se a educação está em decadência, se os profissionais da educação não são tratados com o devido respeito, se as escolas estão todas sucateadas e sofrendo com processos burocráticos financeiros e administrativos. O que vemos é um sistema de ensino que fracassou e que pede mudanças para alcançar a qualidade esperada, mudanças que podem ser modificadas com uma boa gestão.

A qualidade de ensino só será completa se houver educação, mas só há educação se houver construção e participação. Pensando então na garantia da qualidade de ensino e nos processos da gestão da escola tanto o pedagógico, como os administrativos, um Planejamento estratégico é muito valioso, para que não haja futuros danos ou ser usado como forma de prevenção de desastres, como é o caso da infiltração e queda do teto da instituição observada, e visando o aprendizado e desenvolvimento de todos. Diante disso, podemos dizer que a qualidade da educação depende da prática e de boas condições de ensino.

Segundo Vasconcellos, Paulo filho (1978, p. 10) “planejamento estratégico é uma metodologia de pensamento participativo, utilizada para definir a direção que a empresa deve seguir, através da descoberta de objetivos válidos e não-subjetivos. O produto final da utilização desta metodologia é um documento escrito chamado de Plano Estratégico.” Com isso a gestão deve analisar a sociedade, observar os recursos necessários, se há algo a ser resolvido, traçar um objetivo, trabalhar com a participação e a colaboração de todos, e para que não haja uma sobre carga o planejamento estratégico e de prevenção é uma boa alternativa, para organizar e planejar os recursos financeiros e as prioridades da instituição.

METODOLOGIA

Uma escola, como caso, deve ser estudada como um sistema delimitado, embora a influência de diferentes aspectos que se ligam a esse sistema, como contexto físico, sociocultural, histórico e econômico em que, está inserida a escola, as normas da Secretaria de educação etc.

Yin (2014, p.16) elaborou a seguinte definição de estudo de caso: Uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno, contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência. O que não significa que nos estudos de caso não se recorra a fatos passados, para compreender o presente. Assim entendemos que o caso do teto, não se deve de maneira isolada, uma vez que o prédio tem uma estrutura antiga, que sofreu mudanças e que agora precisa não só da reforma da sala, mas também de uma análise minuciosa, que evidencie outras questões a serem resolvidas, evitando assim, com planejamento, que ocorra mais incidentes. Após oferecer orientações sobre o planejamento, a coleta e análise dos dados e a organização do relatório, Yin conclui com a seguinte indagação: “o que faz um estudo de caso exemplar?”. O autor admite que a pergunta é de difícil resposta, pois não basta seguir à risca os procedimentos indicados para que se tenha um caso exemplar, que seja capaz de oferecer insights referentes a processos individuais ou sociais. Mas, se arrisca a propor as características consideradas essenciais a um estudo de caso exemplar. Três indicadores de completude são apontados: as fronteiras do caso, isto é, a distinção entre o fenômeno que está sendo estudado e seu contexto é objeto de atenção; a narrativa demonstra, de modo convincente, que houve “um esforço exaustivo” (Yin, 1984, p. 142) para coletar as evidências relevantes; e o estudo é planejado de tal maneira que sua finalização não é determinada por limites de tempo ou de recursos. Isso significa que deve ser escrito de maneira clara e instigante, “seduzindo” o leitor, de modo a que este permaneça “ligado” na narrativa até o final.

CRONOGRAMA DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

O projeto fala sobre a gestão escolar e as dificuldades e desafios que

ela encontra nos processos administrativos. Esse projeto surgiu por meio de observações feitas em uma instituição de ensino. Pensando na situação problema, o teto de uma sala de aula sofreu infiltrações, acabou rachando e cedendo, levando a uma mudança na rotina escolar, quando os alunos necessitam de outro lugar para realizar as aulas e esse novo lugar impacta diretamente com os demais funcionários e alunos.

Analizando esse cenário foi elaborado um planejamento estratégico, em que a direção deve resolver os problemas e criar projetos de prevenção, uma boa gestão tem como base a gestão democrática, no qual todos participam das tomadas de decisões e ficam por dentro dos processos. Dessa forma a gestão deve estar sempre realizando um levantamento de indícios dos problemas e dificuldades da escola. Como os indícios podem aparecer diariamente, suas apurações devem se constante e as tomadas de decisões devem acontecer em reuniões com os órgãos colegiados.

O projeto de prevenção deve estar constantemente presente na escola, uma vez que seu objetivo é evitar problemas maiores. A direção deverá contar com uma equipe que faça uma inspeção na escola e possa reparar danos caso haja, para que uma rachadura não se torne uma parede derrubada. Assim, evitando problemas maiores no futuro, respeitando assim o aprendizado das crianças sem que sejam atrapalhadas.

Autores como Beraldo e Pelozo (2007) e Blasi e Falcão (2008) defendem que a gestão educacional requer a participação da sociedade através de mecanismos institucionais. Essa presença da comunidade nos órgãos institucionais torna-se fundamental para a efetivação da gestão democrática, ao mesmo tempo em que contribui para que os sujeitos aprendam a assumir responsabilidades e a tomar decisões que lhes servirão como vivência para sua participação política na sociedade em que estão inseridos.

Neste sentido, o nosso projeto prevê ações como: Computação de recursos, esse item acontecerá todos os meses, para que sempre que algo quebre ou venha a faltar já seja providenciado uma substituição de material, tendo sempre à disposição dos alunos e professores, os próprios alunos e funcionários podem identificar essa falta e avisar a gestão. A apuração de indícios é mais um tópico, que a instituição deve adotar, pois com as verbas

disponível a escola pode separar uma parte e solicitar profissionais que analisem as estruturas, visando não ter problemas maiores, pois os problemas grandes não aparecem de um dia para o outro, podem fazer um planejamento para solucionar, quando identificada uma situação problema. Os itens que falam sobre a participação da comunidade e planejamentos para resolução dos problemas estão divididos em reuniões com as APM, Reuniões com o conselho da escola e reuniões com o grêmio estudantil, nessas reuniões os problemas identificados, seriam apresentados à comunidade para que todos juntos, entendam a situação, encontrem as melhores soluções e fiquem por dentro dos processos até a resolução da situação em questão. O último ponto analisado é a execução de grandes obras na escola, propondo que elas aconteçam nos períodos de férias, de forma que não causem grande impacto na vida dos alunos e funcionários durante as aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto proposto nesse trabalho é de prevenção, buscando não ter grandes problemas no futuro, porém no caso do teto com infiltração e queda, durante as reuniões com os órgãos colegiados e um pai se voluntariar para ajudar com a solução do problema, a escola pode aceitar a ajuda e quando tiver uma verba buscar uma reforma ou finalização.

REFERÊNCIAS

Livros:

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Ed SP: Ática, 2003. P. 15-27.

Artigos de revistas:

OLIVEIRA, Ivana Campos. **Revisão de Literatura: O Conceito de Gestão Escolar**. 900 caderno de pesquisa. Brasil, v.48 n.169 p.876-900, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjkgqNBGPd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de setembro de 2023.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Juduth. **Usos e Abusos dos estudos de caso**. Caderno de pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: [file:///C:/Users/cliente/Downloads/Estudo%20de%20caso%20Met%20Pesquisa%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/cliente/Downloads/Estudo%20de%20caso%20Met%20Pesquisa%20(1).pdf) >, Acesso em: 09 de outubro de 2023.

VASCONCELLOS FILHO, Paulo, **Afinal, o que é planejamento estratégico?**, R. Adm. Emp., Rio de Janeiro, abr./jun.1978. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/SH8MnyV667BJ8J4bxdPPd5d/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 23 de outubro de 2023.

Material da Internet:

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Resolução SE 56, de 2016**. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56_16.HTM?Time=04/06/2017%2017:2514> Acesso em: 10 de setembro de 2023.

AMANCIO, Giovanni Mendes, OLIVEIRA, Alex Gonçalves e OLIVEIRA, David Daniel de Lima. V Congresso Nacional de Educação (CONEDU). A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem. Editora Realize. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/cliente/Downloads/TRABALHO_EV150_MD1_SA121_ID3103_21092021_153714.pdf> Acesso em: 12 de setembro de 2023.

ANEXOS

ENTREVISTA COM A GESTÃO DA ESCOLA

Entrevista – Gestão EMEI Pres. Dutra.

Tema: Gestão de Processos Administrativos (parte 1).

Reformas estruturais na escola (Queda do teto de algumas salas de aula).

1. Por quê houve uma reforma e o que levou ela a início?

A escola conta com uma estrutura antiga, e alguns espaços precisam de uma atenção maior, pois não são reformados há um tempo. No meio do ano letivo de 2022, surgiram infiltrações no teto de uma sala de aula, e no final do ano letivo de 2022 esse teto feito com placas de isopor começou a se quebrar e a ceder.

2. Quanto tempo durou a reforma e o processo?

O processo inteiro, desde a primeira solicitação da reforma para a prefeitura durou quase 1 ano. Quando as infiltrações começaram, a escola foi atrás de uma empresa para resolver o problema, porém o problema era maior do que o esperado e estouraria o orçamento, então precisaram recorrer a DRE (Diretoria Regional de Educação). A escola manda uma ata de licitação para a DRE onde explica o problema e a DRE passa a interferir. O Tempo de resposta da DRE para a escola foi de 1 a 2 meses fazendo mais que um pedido. Após isso, mandaram um engenheiro para analisar o problema e dar entrada no processo de reforma. A escola entrou em uma fila de espera, onde são colocadas por ordem de necessidade, o que durou mais ou menos 3 meses de espera. A reforma começou em julho de 2023 e vem se estendendo até os dias de hoje. Então a escola está nesse processo há 1 ano, e não sabemos quando a reforma será finalizada.

3. Como funciona a contratação dessas empresas? São terceirizadas?

São empresas terceirizadas que a prefeitura contrata para fazer a reforma. Elas atendem algumas escolas ao mesmo tempo e por isso a reforma tende a demorar mais do que deveria.

4. Como funciona a liberação de verbas e orçamentos e a prefeitura dispõe?

Hoje, a EMEI recebe de verba aproximadamente 100 mil reais para gastos

da escola de 4 em 4 meses. Hoje esse valor supre os gastos básicos da escola, mas antigamente esse valor era menor, em torno de 20 mil reais de 4 em 4 meses. Eles aumentaram a verba após a pandemia.

5. Quantas vezes vocês entraram em contato com a DRE para serem atendidos? Foram muitos pedidos e muitos e-mails enviados para que pudessem ser ouvidos e a reforma começasse.

6. A prefeitura faz alguma vistoria mensal ou anual para que este tipo de problema seja evitado?

Não, os funcionários da escola que ficam de olho nos problemas que surgem, e comunicam a diretora para que ela possa resolver a questão.

7. As reformas são recorrentes?

Não, mas deveriam, principalmente pelo fato da escola ter uma estrutura mais antiga, deveriam haver mais reformas para evitar esse tipo de problema.

8. Como os pais lidam com essas reformas?

Os pais são informados com antecedência, quando vai haver uma reforma grande. A diretora envia comunicados para a família, a prefeitura disponibiliza placas de colocam na frente da escola, explicando o motivo da obra e mais ou menos o tempo de duração. Com isso os pais ficam bem informados e tranquilos.

9. Como as crianças e professores lidam?

As crianças ficam bem agitadas por terem que ser transferidas para o teatro, associam o novo espaço com o momento de brincadeiras e não conseguem se concentrar nas atividades propostas. O rendimento acaba caindo. A professoras ficam chateadas pois não tem o recurso necessário para dar as aulas, mas se esforçam para manter o rendimento e manter uma boa aula.

10. Quem é responsável pela reforma?

Quando a reforma é pequena ou quando é só um reparo, fica por responsabilidade de diretora de a escola resolver, utilizando do PTRF (Programa de Transferência de Recursos Financeiros). Quando a reforma é muito grande e não pode ser resolvida internamente, eles recorrem a DRE a qual fazem parte e começa o processo.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÚDICO POR MEIO DAS OBRAS DE IVAN CRUZ

LUIZ RICARDO COSTA

Resumo: O presente trabalho apresenta uma proposta de Sequência Didática que apresenta um trabalho transversal para a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, que privilegia o Lúdico, fazendo uso das Artes, além de em conjunto com as disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Física, como ferramenta para resgatar, um importante elemento da cultura popular que é o brincar e as brincadeiras folclóricas, vistas pela ótica de um pintor que retratou esse elemento cultural, popular e folclórico por meio de pinturas que por seu caráter impessoal e atemporal assumem uma forma universalizada que pode, como se verá aqui, servir de ponto de partida inicial, para um trabalho com crianças, principalmente nos anos iniciais de ensino, a saber, CEI's (Centros de Educação Infantil- crianças com idade de 0 a 3 anos), EMEI's (Escolas Municipais de Educação Infantil – crianças com idade de 4 a 5 anos) e Ensino Fundamental I, mas nessa etapa, para os alunos até o segundo ano, ou seja, com até 7 anos de idade, para inseri-los em contextos artísticos, sociais, de desenvolvimento físico e motor e também de conhecimento ou reconhecimento de brincadeiras e da cultura popular de modo geral. Ao entrar no Ensino Fundamental, o Lúdico fica um pouco de lado em detrimento aos muitos conteúdos que precisam ser passados, inclusive a Alfabetização e Letramento, tanto de escrita, quanto de matemática, pretende-se mostrar aqui que é possível, em alguns momentos, aliar o lúdico à aprendizagem.

Palavras-chave: Ludicidade, Educação Infantil, Temas Transversais, Artes, Ivan Cruz.

1. INTRODUÇÃO

A arte é um instrumento que possibilita que os alunos aprendam a relacionar se com o mundo, promove o desenvolvimento da linguagem e da concentração, consequentemente gera uma motivação a novos conhecimentos. O eixo da arte

é o desenvolver, sendo um dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, a arte oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas. Caracteriza-se por ser natural, viabilizando para o aluno uma exploração do mundo exterior e interior.

A história da educação infantil brasileira surge, em meados do século XIX, com o aparecimento das primeiras formas de assistência aos filhos de mulheres que trabalhavam nas indústrias no Brasil, que nasceu através de alguns empregados com objetivos puramente assistenciais e atendimento médico. Após anos de estudo, propostas, pesquisas, implicações e perspectivas, a educação infantil surge como a primeira etapa da educação básica e de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tem como principal objetivo o desenvolvimento global e integral da criança. Segundo Arroyo (1994), a ideia fundamental de educação infantil é que esta tenha condições materiais, pedagógicas, culturais, humanas, sociais, alimentares e espaciais, para que a criança viva como sujeito de direitos e permita ter todas as dimensões, ações, informações, construções e vivências. O uso de Sequência Didática (SD) como ferramenta pedagógica começou a ser disseminado no meio escolar a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais a partir da sua entrada em vigor, no dia 26 de junho de 1998, em virtude do lançamento da Lei de Diretrizes e Bases e outros movimentos educacionais importantes que estavam surgindo naquela década.

Inicialmente, as SD's eram sugeridas como aplicáveis em todas as disciplinas, inclusive de maneira inter e transdisciplinar, sob o nome de "projeto" ou "atividades sequenciais", no entanto, devido aos avanços na área de gêneros textuais, principalmente devido às pesquisas de Adam, as SD's são mais usadas por professores de Língua Portuguesa.

Recupera-se aqui o sentido e a função inicial das SD's como projeto e como atividades sequenciadas e apresentam-se possibilidades de trabalho tendo como ponto de partida as obras do pintor Ivan Cruz, apresentado mais adiante, para que se possa proporcionar aos alunos em início de suas vivências escolares, atividades que cumpram diversas necessidades dessa fase de ensino.

A seguinte SD não tem por objetivo ser fechada em si, podendo ser adaptadas às mais diversas realidades pelas quais os professores passam, dentre os quais se pode destacar Para professores de CEI's e EMEI's, os quais exercem uma

função mais polivalente, sendo responsável por pensar em atividades de desenvolvimento físico e motor, início da escrita e letramento (Língua Portuguesa) e de Artes, com atividades de pintura, por exemplo, o planejamento, a preparação e a execução das atividades recaem mais sobre ele.

- Em escolas de Ensino Fundamental, nas quais há um professor que ministra Educação Física, outro que ministra Artes e o professor é o regente da sala, tornam-se necessários horários coletivos em que estes professores possam planejar as atividades em conjunto.
- Assim como, ainda falando em CEI's e EMEI's apesar da polivalência do professor o cuidado que as crianças demandam fará com que seja necessário ajuda de outras pessoas da escola, dentre outras especificidades, como o laboratório de informática, se possível.

2. A VIDA E AS OBRAS DE IVAN CRUZ

Segundo o artista plástico Arslan Cabral “o lugar da arte é nas ruas, nas coisas, para ser *sincera*, na beirada de rua, de estrada, de casa” convivência, a infância, a juventude.” (p. 153) esta frase parece estar falando diretamente da Obra de Ivan Cruz, que como veremos a seguir retrata em suas obras brincadeiras infantis e a infância em geral, com sinceridade e na beirada das ruas, nas casas, nos quintais, nos campos, em todo lugar que as crianças se apropriam para brincar.

O artista Plástico Ivan Cruz nasceu em 1947 nos subúrbios do Rio de Janeiro, enveredou-se pelo caminho do Direito e se formou em 1970, mas nunca deixando de lado a pintura, o que mostrou frequentando a Sociedade Brasileira de Belas Artes nos anos 60 e visitas constantes ao MAM e ao Museu Nacional de Belas Artes.

Em 1978 troca o Rio por Cabo Frio. No ano de 1986 resolve abandonar a advocacia e se dedicar integralmente à produção artística. Ingressa na Escola Brasileira de Belas Artes (hoje EBA) da UFRJ, frequentando seus bancos escolares pelo tempo que julgou necessário.

Passou a fazer uma série de exposições em Cabo Frio e demais municípios da Região dos Lagos, além do Rio de Janeiro, sempre com estilos diversos a cada exposição, passando por temas abstratos e figurativos, das mais diversas variações de sua expressão pessoal. Em 1990, se preparando para uma exposição em Portugal, Ivan Cruz pintou seus primeiros quadros com temas de sua infância, mais precisamente, suas Brincadeiras.

O sucesso foi tão grande por aqui, que ele cancelou sua exposição em Portugal e expôs em várias cidades da Região dos Lagos e no Rio de Janeiro. Passou a retratar em suas telas: piões, crianças pulando corda, jogando bola-de-gude, pulando amarelinha, soltando pipa, pulando carniça e muito mais.

Segundo o sítio virtual da fábrica de tintas Acrilex, que possui em seu sítio um espaço dedicado aos educadores, “de 1990 até hoje, Ivan Cruz pintou cerca de 600 quadros, retratando mais de 100 brincadeiras distintas”, e chamou essa série de “Brincadeiras de Criança”.

Estas obras ressaltaram sua forma de expressão e a repercussão foi estrondosa. Transformou-se num projeto, pois passou a reunir em suas exposições não só os quadros, mas os brinquedos retratados, oficinas de brincadeiras e confecção de brinquedos, contadores de histórias, além de uma ambientação com músicas da época, como cantigas de roda... Tudo nascido do sonho, da saudade e da vontade de fazer com que todos voltassem a brincar e as crianças de hoje aprendam o verdadeiro espírito dessa arte que está sendo deixada de lado. Ivan Cruz baseia seu trabalho na fase que criou: “A criança que não brinca não é feliz, ao adulto que quando criança não brincou, falta-lhe um pedaço no coração”. Sucesso total, o projeto vem crescendo com inúmeras exposições em várias instituições e espaços culturais, sempre ganhando força e aplausos das mais diversas camadas sociais e profissionais, por apresentar como importante ferramenta de abordagem e aprendizado para as áreas de Arte educação, Pedagogia, Educação Física, Música, Tetro, Português e outras. Em 1999, a antiga empresa de telefonia, Telemar, reproduziu oito telas suas em cartões telefônicos, numa produção de mais de um milhão de cartões na série “Brincadeiras de Criança”.

Nessas obras que retratam as brincadeiras infantis podemos observar que as crianças possuem as formas do rosto, mãos, pés, mas não nas formas

convencionais, com detalhes, o objetivo de Ivan Cruz sempre foi retratar crianças brincando e fica nítido em cada obra a brincadeira retratada, sendo assim, rostos, pés e mãos ficam em segundo plano. Hoje as imagens criadas por Ivan Cruz, podem ser vistas em camisetas, imãs de geladeira, jogo da memória, gravuras e diversas aplicações destas, pois todos devem ter acesso à Arte e à tão rico tema.

Suas telas são de cores fortes e variadas de cerca de 1 metro por 1 metro (1 metro quadrado) em técnica: Acrílico sobre tela, logo chamam a atenção da garotada que se diverte junto aos adultos que entram em um verdadeiro “túnel do tempo” ao rever suas gostosas brincadeiras. Por apresentar-se como importante ferramenta para as áreas de Arte-educação, Pedagogia, Educação Física, Música, Psicologia Infantil, Literatura entre outras, sempre servindo também como disseminador das Artes Plásticas no público em geral. Não se pretende aqui fazer análises das obras à luz de conceitos tais como o modo como são feitos os movimentos visuais, orientações e direções espaciais, linhas, superfícies, volumes, luz, cor, semelhanças e contrastes, tensão espacial, ritmo, proporções e outros conceitos técnicos, que inclusive, como já citado, outras áreas tem feito, devido à relevância e abrangência das temáticas das obras. Vale ressaltar, no entanto que as cores vibrantes, a opção por não especificar nenhum rosto nas imagens, o fato das brincadeiras sempre serem feitas nas ruas, e este espaço, que é relatado por Arslan como sendo

[...] “quase o mundo. Tinha um tempo de convivência que às vezes se fazia coxia. No espaço das coxias (os fios de pedra das calçadas) viam-se as coisas de viés, como quem está de fora das casas. Daí se estranha o que acontece sob as luzes e sombras que se sabe de fora, como são”. (pág. 154)

Além do uso das brincadeiras em si, podem ser utilizados como uma maneira lúdica e instrutiva de ensinar conceitos artísticos, possibilitar o aumento do desenvolvimento físico, estimular a criatividade por meio de releituras, debates e reflexões entre os alunos.

3. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

É lugar comum afirmar-se que a brincadeira faz parte do cotidiano infantil e que a mesma pode fazer parte também do cotidiano escolar da criança,

principalmente na Educação Infantil e nas séries iniciais de ensino, muitas são as vantagens de se utilizar estas brincadeiras, que, segundo Kishimoto:

“[...] preservam sua estrutura inicial, outras se modificam recebendo novos conteúdos, a força de tais brincadeiras explica-se pelo poder da exposição oral enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional infantil tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico e da situação imaginária.” (pág. 43)

Conforme os PCN's de Educação Infantil, a brincadeira deve permear quase todos os momentos da atividade escolar, no entanto com o passar dos anos e já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o brincar fica restrito a uma ou outra atividade, ou durante atividades de Educação Física.

As pesquisas sobre o uso de brincadeiras e brinquedos levantam questões e hipóteses, como as feitas também por Kishimoto sobre o tema:

“Um tabuleiro com peões é um brinquedo quando usados para fins de brincadeira, mas teria o mesmo significado quando vira um recurso de ensino, destinado à aprendizagem de números? É brinquedo ou material pedagógico? A boneca é brinquedo para uma criança que brinca de ‘filhinha’, mas para certas tribos indígenas é um símbolo de divindade, objeto de adoração – isso mostra a complexidade em definir jogos (pág. 17).

Outra questão levantada e comprovada é que “no Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo. (pág. 19)”, para não se correr o risco de usar uma definição errada a brincadeira de que aqui tratamos é a brincadeira tradicional infantil que

“[...] filiada ao folclore incorpora a mentalidade popular expressando-se pela oralidade, essa modalidade de brincadeira guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. A cultura não oficial desenvolvida especificamente de modo oral, não fica cristalizada, está sempre em transformação, incorporando criações anônimas de gerações que vão se sucedendo. Por ser um elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade.”

Conforme já dito, no decorrer do tempo dos anos escolares a brincadeira vai

sendo deixada de lado em detrimento a outras atividades e conteúdos curriculares que precisam também ser cumpridas, entretanto vale ressaltar que a brincadeira “propicia diversão, prazer e a função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo” (pág. 42)

Na história das artes no Brasil, o movimento de trazer o que estava sendo feito fora da escola, para dentro da mesma, foi um movimento bem aceito pela sociedade que trouxe efeitos que até hoje tem surtido positivamente na educação, paralelamente, as brincadeiras que possuem tradicionalidade e universalidade “assentam-se no fato de que povos distintos e antigos brincavam de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas etc. e até hoje, as crianças o fazem quase da mesma forma”.

Não se conhece a origem da amarelinha, do pião, das parlendas, das fórmulas de seleção, sabe-se apenas que provêm de práticas abandonadas pelos adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos, São brincadeiras transmitidas de geração em geração através do conhecimento empírico e permanecem na memória infantil. (Kishimoto pág. 42).

O princípio VII da Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada por unanimidade pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959, já estabelece: toda criança tem direito ao lazer infantil. Brincar é essencial para o desenvolvimento do seu filho - e o valor da brincadeira não pode ser subestimado.

Brincar tem um viés que vai muito além da simples fantasia. Enquanto um adulto vê apenas uma criança empilhando bloquinhos, para o pequeno aquilo significa experimentar as possibilidades de construir e conhecer novas cores, formatos e texturas. "Para a criança, brincar é um processo permanente de descoberta. É um investimento", explica Tião Rocha, antropólogo, educador popular e folclorista, fundador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, em Minas Gerais.

"A criança que brinca vai ser mais esperta, mais interessada e terá mais facilidade de aprender - tudo isso de forma natural", diz Ruth Elisabeth de Martin, pedagoga e educadora do Labrimp (Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da Universidade de São Paulo).

A literatura e as pesquisas demonstram que brincar tem três grandes objetivos para as crianças: o prazer, a expressão dos sentimentos e a

aprendizagem. "Brincando, a criança passa o tempo, mostra aos pais e professores sua personalidade e descobre informações", resume Áderson Costa, professor do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Crianças menores, mesmo na companhia de outras, costumam brincar sozinhas. Para elas, o ideal são brincadeiras que estimulem os sentidos. Através deles, elas exploram e descobrem cores, texturas, sons, cheiros e gostos.

Por volta dos 3 anos elas desenvolvem outro tipo de brincadeira: o faz de conta. Imitar situações cotidianas - como brincar de casinha ou fingir que é o motorista de um ônibus - permite que as crianças se relacionem com problemas e soluções que passam do fazer imaginário para o aprender real.

A partir dos 5 anos, os pequenos estão aptos para incluir o outro nas brincadeiras. É a fase em que elas deixam de brincar ao lado de outras crianças e passam a brincar com outras crianças. Vale lembrar que o desenvolvimento infantil é individual, algumas crianças começam a brincar com outras mais cedo, outras mais tarde, não há motivo para preocupação. Para Brougère a brincadeira é fato social: "Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social que , como outras, necessita de aprendizagem."(pág. 20) "A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela [...] entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e depois o real parceiro" (pág. 98) Ele afirma ainda que "não existe na criança uma brincadeira natural, a brincadeira é um processo de relações interindividuais , portanto de cultura." (pág. 97)

Se entendermos a cultura lúdica enquanto construção do indivíduo dentro de um determinado meio perceberemos que influências como a cidade desse indivíduo, suas experiências anteriores, a idade e principalmente o sexo influirão nessa construção. A criança usa elementos da cultura, porém dá a eles significações individualizadas de acordo com suas experiências anteriores.

O desenvolvimento da criança determinará também algumas experiências possíveis em relação ao brincar, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica (se assim fosse se brincaria igualmente em todos os lugares do mundo).

Portanto, pela brincadeira a criança mostra-se como membro de uma sociedade que possui características e valores próprios, dos quais ela se apropria, mas também sobre os quais ela exerce influência.

Mesmo essa pequena análise da construção da cultura lúdica pela criança nos remete para a importância de o educador conhecer e reconhecer na brincadeira os elementos culturais dos quais ela se serve e, a partir dessa leitura mais pormenorizada, poder fornecer a criança os meios (materiais ou não) para o aprofundamento da brincadeira, particularmente no que se refere ao jogo simbólico.

3.1. Cuidar e educar durante o brincar

A creche e a pré-escola sofreram durante anos com a falta de leis que pudessem nortear seu papel e seus objetivos. Inicialmente, as creches tinham como objetivo principal o cuidar. Com a criação das leis e o grande debate que se seguiu sobre a infância, o educar foi ganhando espaço nas instituições. Atualmente, o cuidar e o educar são fundamentais no atendimento aos pequenos e devem fazer parte do cotidiano dos centros de educação infantil.

Cunha (2002: 6-7), destaca no seu artigo a diferença entre educar e cuidar:

Educar: [...] significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. Cuidar [...] valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos [...] para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

Para o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil é fundamental que: “as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar”, ou seja, o cuidar e o educar demanda uma integração das intenções do educador, que devem desenvolver ambas as funções levando em consideração a qualidade do atendimento.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de

relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (RCNEI-Vol 1, 1998: 23).

A educação infantil ocupa um espaço importante no atual cenário educacional brasileiro. As práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento integral das crianças oportunizam interações com novas experiências, articulam e mediam situações de aprendizagem e focam na apropriação interdisciplinar de conhecimento, tornando-se, assim, um ambiente propício ao desenvolvimento da criança.

Atualmente, são comuns os estudos que afirmam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento biológico, emocional, cognitivo e social da criança, tornando-se uma fase importante para a construção do aprendizado. Os resultados apresentados em pesquisas demonstram que crianças que frequentam uma instituição de educação infantil de qualidade conseguem se desempenhar melhor nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na educação infantil, a criança tem a oportunidade de vivenciar novas experiências através das interações, socializações, convivências e trocas afetivas. Também pode partilhar situações, culturas, regras e vivenciar um contexto coletivo em que existem igualdades e diferenças. Um ambiente favorável ao aprendizado é um ambiente que possui uma estrutura de qualidade, acolhedor, seguro, estimulante, que possibilite desafios e estimule a criatividade. Às crianças deve ser oportunizado ambientes alegres que despertem a curiosidade.

Existem várias estratégias que podem ser utilizadas no cotidiano da educação infantil. O projeto pedagógico construído pelo professor e pela instituição contribui para nortear a prática de ensino e devem ter flexibilidade em aproveitar os questionamentos e curiosidades despertadas pelas crianças. Os projetos, além de valorizarem o trabalho do educador, que pesquisa e cria seu próprio trabalho através da pesquisa, ampliam o diálogo entre as crianças e se tornam uma excelente ferramenta de mediação dos conhecimentos.

Os projetos de trabalho devem partir de questões do grupo e por isso

estão diretamente ligados aos interesses das crianças. Os projetos exigem cooperação, interesse, curiosidade, desenvolvimento de estratégias para sua execução e diferentes tipos de registros. Ao professor cabe a mediação de cada etapa por meio da organização de propostas, questionamento, pesquisa em diferentes fontes, observação, reflexão, flexibilidade e conhecimento dos conteúdos e habilidades que devem ser trabalhados. (CORSINO, 2009: 113).

O docente deve estar atento e observar os questionamentos das crianças no dia a dia e, a partir de suas curiosidades, elaborar um projeto de trabalho com a contribuição dos próprios educandos, mediando cada etapa de construção do projeto e de prática. O professor deve se ater à organização, à pesquisa, à flexibilidade e à levantamento de possíveis conteúdos surgidos em sala de aula. Ao elaborar e construir um projeto, o planejamento se torna fundamental para a organização e prática dos objetivos ali contidos. O planejamento intenciona o processo educativo, traduzindo-se em traçar, programar e documentar a proposta que tem o objetivo de orientar o processo de mediação.

O planejamento deve estabelecer os objetivos específicos com base nos objetivos educacionais e nos conhecimentos a serem adquiridos pelas crianças, além de prever os recursos e procedimentos que estimulem as atividades de aprendizagem. O plano deve ser um guia de orientação para o educador, pois nele estarão previstos as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Uma das características do processo de ensino é que ele está sempre em movimento, e o plano de aula deve ser flexível a fim de acompanhar essas modificações.

Planejamento é estudo. Planejar é a atitude de programar, projetar, tomar uma atitude diante de um problema (Paulo freire), tornando-se um instrumento orientador do trabalho docente, conforme aborda Freire. Para que a abordagem da temática seja enriquecedora para a turma, o educador deve planejar com responsabilidade, diversificando as aulas, disponibilizando materiais e criando os espaços de interação. Em uma sala de educação infantil, o educador pode desenvolver projetos que discutam temas transversais, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, justiça, respeito mútuo, entre outros que, planejados, trazem significados importantes para a vida em cidadania.

Com as novas concepções que se formaram em torno da educação infantil após o surgimento de leis federais e estaduais, as propostas pedagógicas, no

cotidiano das instituições de ensino, exigem algo além de concepções e leis. A formação do professor com uma trajetória orientada ao seu aperfeiçoamento representaria uma transformação das práticas didáticas, como nos afirma Barreto (2003).

Durante todas as atividades desenvolvidas na instituição de educação infantil, até mesmo nos momentos de brincadeiras, higiene e alimentação, o professor deve se ater em observar a reação e a participação das crianças, pois, dessa forma, poderá avaliar o desenvolvimento dos pequenos e sua própria prática.

Possibilitar um ambiente em que as crianças possam interagir com o meio e com as outras crianças viabiliza a observação dessas interações. Propor atividades significativas que proporcionem as interações e estimule a criatividade disponibiliza um ambiente rico, que deve ser refletido, e as produções podem ser expostas para compartilhar as criações e valores aprendidos.

4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DAS OBRAS DE IVAN CRUZ

Segundo Ferreira as atividades artísticas também auxiliam no desenvolvimento de habilidades que expandem a capacidade de dizer mais e melhor sobre si mesmo e sobre o mundo (pág. 25), pode-se perceber por meio desta informação que a escolha por uma determinada característica da obra de Ivan Cruz deve partir da necessidade do ambiente e do momento pedagógico em que o professor esteja vivenciando com seus alunos.

Segundo as características de cada aula, pode-se seguindo os objetivos do seu planejamento pedagógico, explorar uma ou mais características em detrimento à outra, mas visando-se a transversalidade, conforme especificado nos PCN's, há a possibilidade de ao mesmo tempo, realizar diversas outras atividades, focando-se no considerado objetivo principal.

Um exemplo é a atividade chamada pela professora de Tela Viva, cujo objetivo maior foi recriar com as crianças os ambientes e as brincadeiras das pinturas nas quais as crianças estivessem no lugar das crianças das obras.

O ponto de partida da professora, que trabalhou com alunos de uma terceira série foi estimular a pesquisa e a escrita, pois eles tinham que conversar com avós e pais sobre o conhecimento que os mesmos tinham sobre brincadeiras, depois levar estes relatos, escritos à mão por eles, foi feito também um

levantamento prévio das brincadeiras que as próprias crianças conhecem, abrindo-se oportunidade deles expressarem suas experiências pessoais e sentimentos e também aferirem-se quais são as suas brincadeiras favoritas.

Depois deste amplo trabalho inicial é que as obras de Ivan Cruz, junto com sua bibliografia foram apresentadas aos alunos que se identificaram tanto pelas brincadeiras que eles gostam, quanto pelas que foram relatados por seus pais e avós.

Em seguidas foi-lhes apresentado o conceito de releitura, conceito este muito importante e utilizado em Artes, e assim entraram em ação para confeccionar brinquedos, recriar cenários usando-se diversos materiais, aprendendo noções de ampliação, proporção, equivalência etc.

As próprias crianças foram incentivadas a brincar conforme cada obra recriada e a utilizar câmeras fotográficas, ou celulares, para registrar enquanto os amigos brincavam em frente ao cenário construído, inclusive dizendo como o outro deveria posar para a foto ficar mais parecido com a obra, ou o inverso, ouvindo de outro como ela própria deveria posar para também fazer parte da releitura.

E finalmente, as crianças tiveram a sensação de ter um trabalho feito por elas exposto para que pudesse ser apreciado pelos colegas de escola e pela comunidade à qual ela pertence, aprenderam a perceber o que sente um artista ao ter seu trabalho exposto e a de certo modo, expor a si próprio para os outros verem, julgarem, conhecer, enfim, perceber as diversas reações que uma obra de arte desperta em que as vê.

Pode-se observar que somente uma atividade possui uma gama de oportunidades de ensino e aprendizagem, abre-se a chance de vivenciar diversas experiências e aprender diversos conceitos artísticos, matemáticos, físico-motores, sociais, visuais e de linguagem ao mesmo tempo, sem abrir mão do que para eles ainda é importante e essencial, o brincar.

Este exemplo corrobora com a citação de Eisner que

“fazendo ou aprendendo artes, os alunos passam por uma experiência estética e aprendem que, com ela, o mundo pode se tornar mais agradável e mais completo. Esse aspecto da aprendizagem em artes representa o desenvolvimento de uma forma especial de se relacionar com o mundo (pág. 32)”.

Por este exemplo inicial de atividade, pode-se perceber que o ensino com este tipo de arte sempre terá características inter e trans disciplinares, portanto, se houver a colaboração de outras disciplinas, como o professor de Educação Física, o professor de artes junto com o professor polivalente, ou o da sala de informática, mais abrangente e rica a atividade pode se tornar, por exemplo, para a realização da exposição das fotos, podem-se ensinar conceitos de edição de imagem e montagem, ao se escolher uma ou outra brincadeira que será reproduzida, o professor de Educação Física pode auxiliar os alunos a conseguirem fazer determinadas poses, como a “bananeira” entre outras.

Outra sugestão de um trabalho pertinente sobre o tema é o que foi realizado em um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo, o professor entrevistado revela que o uso, tendo como ponto de partida as obras de arte, possibilita que mesmo crianças pequenas com menos de três anos de idade tenham experiências reais e significativas sobre o tema.

Vale ressaltar-se que na Educação Infantil, segundo os Referenciais Curriculares Nacionais um dos principais objetivos é “propiciar o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação” (Brasil, 1998, pág. 25)

Por ser o brincar muito estimulado na Educação Infantil, as obras de Ivan Cruz encontram nessa faixa etária grande aceitação e muitas possibilidades de trabalho, é certo que nesta idade, alguns conceitos não fazem sentido devido à tenra idade dos alunos, mas pode-se proporcionar atividades táteis que propicie diversas sensações diferentes, como o manuseio de tintas, recriação prática das obras, o estímulo a andar, tocar, sentir, conhecer cores, conhecer a si mesmo dentre outras atividades.

Conforme o exemplo de trabalho realizado no CEI, as atividades podem ter uma amplitude que envolva as famílias das crianças e que estas também se vejam como parte integrante dos trabalhos dos filhos, cabe a elas, por exemplo, contar quais foram as brincadeiras que marcaram suas infâncias e brincar com os filhos, neste ponto a escola pode fazer uma reunião de pais e filhos para propiciar estes momentos.

A universalização da obra, ou seja, as características que tornam a obra sempre atual e capaz de falar com crianças e adultos de diversas épocas e lugares na sua atemporalidade e na falta de um rosto especificam para as crianças, foi

trabalho de duas maneiras interessantes, na primeira, fotos dos rostos das crianças eram colados de tempos em tempos nas releituras feitas pelos professores com o auxílio das crianças, e a outra maneira encontrada foi no lugar dos rostos das obras, colocarem pequenos espelhos, pois quando as crianças olhavam para as obras viam a si mesmas, para crianças que estão em processos de autoconhecimento, atividades deste tipo são bastante relevantes para a construção da identidade da criança.

Conforme já visto, um bom trabalho depende somente de um bom planejamento, um embasamento teórico pertinente ao tema e ao uso específico das habilidades e conceitos que se deseja trabalhar com a obra em questão, até o momento, há registro de mais de cem brincadeiras registradas em mais de quinhentas obras, portanto é uma grande fonte de conhecimentos artísticos, folclóricos e sociais, cabendo ao professor focar o que ele julgar mais pertinente ao seu contexto escolar.

A dissertação realizada tendo como ponto de partida uma pesquisa de campo realizado em uma escola da rede municipal da cidade de São Bernardo do Campo confere uma visão acadêmica ao trabalho que pode ser realizado por meio das obras de Ivan Cruz.

Pelas pesquisas que foram realizadas para esta monografia, pode-se perceber que pouca atenção a academia tem dado às obras deste artista, ou seja, mesmo gozando de fama e reconhecimento nos mais diversos meios, na academia, suas obras e possibilidades de trabalho pedagógico, ainda foram pouco estudadas.

Não é o caso que ocorre na dissertação de Alves, pois ela parte da análise do projeto didático que escola estava implementando e observa como a interdisciplinaridade é usada na alfabetização dos alunos de primeiro ano. Nota-se como já dito anteriormente, que as obras não precisam ter um fim em si, mas podem ser utilizadas como catalisadores para outras disciplinas como Educação Física, Língua Inglesa, Informática, Alfabetização e conceitos como socialização, direitos das crianças etc.

A autora mostra como é possível levar a criança a escrever e a refletir sobre sua própria escrita, como na atividade em que elas deveriam, dentre as muitas imagens que receberam, escolher cinco brincadeiras que elas gostam e ou se identificam e escrever o nome delas no papel, para depois, ler para a professora

e os colegas o que foi escrito por eles, além de ter que ir até a lousa e escrever na para que seus colegas possam, eles mesmos lerem.

Finalmente, ainda sobre os apontamentos pode-se depreender da tese de Alves está a reflexão, em determinado momento, levantou-se uma questão na sala sobre se como era possível se as crianças estavam felizes, porque elas não tinham os rostos desenhados, os amigos da sala opinaram, a professora observada estimulou o debate entre os alunos, apenas levantando mais questões para que eles chegassem às suas próprias conclusões.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo mostrar o uso de obras de arte como ferramenta pedagógica para mais do que ensinar conceitos artísticos, proporcionar ao aluno, desde a mais tenra idade, o contato com as artes e a linguagem.

Acredita-se aqui que o tema é amplo e a discussão sobre a melhoria constante do mesmo é importante para a educação como um todo e para o ensino de Artes de modo geral.

A escolha pelo foco nas séries iniciais de ensino deve-se a ser este o campo de trabalho da aluna que conclui a graduação de Artes e por esta ser professora da rede municipal de ensino os anos iniciais, dessa forma, busca-se, além de se preparar para as novas possibilidades que uma nova graduação abrem, capacitar-se ainda mais em seu trabalho cotidiano melhorando suas práticas e buscando novas e instigantes formas de despertar o interesse nos alunos, buscando o maior embasamento teórico possível.

Vale ressaltar que a bibliografia sobre o tema Ivan Cruz ainda é pequena, sendo que a maior parte da obra sobre o autor consta apenas em seu próprio sítio na internet, esse é também, como pode ser percebido, um dos motivos pelos quais os trabalhos sobre o autor e suas obras são feitos sem o devido embasamento teórico, partindo-se mais da estética do que pelo valor intrínseco às possibilidades de trabalho pedagógicos da obra.

No entanto, a sistematização apresentada na tese de mestrado da professora Valdiana Alves mostra que um belo passo inicial, dentro da academia já foi dado, outra questão importante é que em alguns livros didáticos que estão sendo

utilizados nesse ano, na rede do município de São Paulo, há um capítulo denominado UNI DUNI TÊ, no livro de Alfabetização e Letramento e lá está uma grande obra do pintor e escultor que retratam muitas brincadeiras.

Este reconhecimento partindo de uma grande Instituição de Ensino e de uma grande editora, que tem um público enorme na rede, muito provavelmente levará professores a desenvolverem novas pesquisas e a observarem as obras do autor também como possibilidades de trabalho nos anos iniciais.

Entretanto, mesmo com essas dificuldades em contrário, pode-se afirmar que muitos profissionais superam suas dificuldades e consegue realizar um trabalho pertinente e atraente para os alunos de mais variadas idades, que tem se mostrado amplo, abrangente e gratificante.

Apontam-se como considerações finais, portanto, que o trabalho transversal destas obras apresentou bons resultados pedagógicos para alunos, professores e a comunidade em geral, o ensino de Artes teve um avanço significativo desde sua implementação no Brasil e está hoje ganhou o destaque que merece e deixando de ser considerada como 'disciplina menor' quando comparada à Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo.

Vale ressaltar também a importância que as obras de Ivan Cruz tem não somente para o meio acadêmico, mas para a sociedade em geral, por seu traçado simples e complexo ao mesmo tempo, fácil e difícil ao mesmo tempo, que aparentemente diz tudo de uma só vez, mas vem imbricado dos variados sentidos e sentimentos, em uma era em que o eletrônico e o pronto vem sendo super valorizados, em que as crianças vem mostrando características de adultos cada vez mais cedo, parar e pensar no simples, na infância como demonstrada nas obras e vivida em outros tempos, merece ser uma tarefa pensada e levada a sério por toda a sociedade.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRILEX, ÁREA DO PROFESSOR, **Ivan Cruz** Acesso em: 10 jan. 2026.

Disponível em: <<http://www.acrilex.com.br/educadores>>

ALVES, Valdiana B. **O trabalho docente em uma turma de alfabetização na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo: entre objetos ensinados e dispositivos didáticos.** Tese de Mestrado. São Paulo.

Universidade de São Paulo, 2013.

ARROYO, M.G. O significado da infância. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, P.88, 1994.

ARSLAN, Luciana Mourão. **Ensino de Arte**. 1ª Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2006.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Arte: Conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental**. 1ª Ed. São Paulo: Ática, 1999.

FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: Construindo caminhos**. 5ª Ed. São Paulo: Papirus, 2007.

GIERING, Maria E. **O modelo dos esquemas sequenciais de J.M Adam: Solução ou problema?** Acessado em: 11 jan 2026. Disponível em: < <http://periodicos.ufsm.br/letras/article/>>.

HAIZINGA, Joham. Homo Ludeus: **O jogo como elemento da cultura**. 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13ª Ed. São Paulo: Papirus, 2012

LINHARES, Angêla Maria B. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade**. 2ª Ed. Unijuí, 2003.

MACEDO, Lino de, Petly, Ana L. S. Passos, Norimar Christe: **Aprender com jogos e situações: Problema**. Ed. Artmed, Porto Alegre, 2000

MARTINS, Miriam C. Ferreira: **Didática do ensino de Arte, a língua do mundo**. Editora FTD, 1998.

MASON, Raquel: **Por uma arte educação multicultural**. Mercado das Letras, 2001

MIRANDA, Nicanor: **200 jogos infantis** 13ª Ed. Itatiaia, 1993 OSTROWER, Fayga: **Universo de Arte** 24ª Ed. Campus, 2004

ALFABETIZAÇÃO E SUAS DIFICULDADES NO ENSINO E APRENDIZAGEM

MÁRCIA SILVÉRIO PEREIRA SETE

RESUMO

Esse trabalho é relevante, pois pretende mostrar como se dá o processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança e sua relação com a escola, bem como discutir os porquês de as crianças na atualidade deixarem sua inteligência de lado pela baixa autoestima e sentimento de incapacidade, deixando assim, não só de tirarem boas notas, mas de fazer amigos ou serem sociável com os amigos que já possuem, e também discute sobre a dislexia como sendo um distúrbio de aprendizagem e as causas e dificuldades na aprendizagem da leitura apontando suas principais concepções psicopedagógicas.

Palavras-chave: Alfabetização, Dificuldades de aprendizagem.

Por meio das pesquisas realizadas, pode-se observar que foi entre o final do século XIX e início do século XX que o fracasso escolar passou a ser considerado como sendo uma patologia, à medida que se instauraram a escolaridade obrigatória e a sociedade sofreu mudanças radicais rumo à modernidade. Tais mudanças passaram a cobrar novos valores do desenvolvimento do ser humano, entre os quais o êxito social passou pelo desempenho escolar. Coube aqui pensar no social enquanto um lugar possibilitador de espaço para as diferenças, e não só para as padronizações.

A Psicanálise, por sua vez, surgiu na tentativa de resgatar o sujeito histórico também de uma exclusão social, possibilitando que seus sintomas fossem escutados de forma que entendesse seu verdadeiro sentido encoberto pelo mal-estar físico, busca também entender e trabalhar a mensagem do sujeito que não alcança estes novos ideais sociais por meio do percurso escolar, construindo conhecimento que, às vezes se soma.

Tentar escutar o fracasso escolar não só como uma patologia na constituição do sujeito psíquico, mas também enquanto uma linguagem em que ele tem suas dificuldades cristalizadas por esta pressão social, ou mesmo, quando constrói a dificuldade de aprender como sintoma de sua discordância a estas exigências (LEITE, 2008 apud ZIMMERMANN, 2009).

Portanto, à medida em que a Psicanálise se funda na tentativa de contribuir para que o ser humano se constitua mais coerente com a sua singularidade, cumpre, então, olhar o social sobre esse sujeito, que, ao fracassar na escola, pode estar expressando seu mal-estar por não se inserir nos padrões estabelecidos por estes valores. Nesta perspectiva, cabe pensar no social enquanto um lugar que deve possibilitar espaço para as diferenças e não só para as padronizações.

Frente a isto há que se redimensionar enfoques terapêuticos, posturas psicopedagógicas, nas quais a busca não é, necessariamente, enquadrar, mas ajudar o diferente a encontrar um lugar social produtivo da forma como lhe é possível, ou ajudá-lo a encontrar respostas por outras vias, outras formas de conhecer.

O principal desafio psicanalítico, desde o início da sua construção, foi escutar as diferenças e contribuir para que o sujeito produza seu bem-estar dentro delas. Nessa perspectiva, seria escutar as diferenças e pensar em um lugar que lhe possibilite uma inserção social produtiva, dessa maneira pretende-se refletir mais especificamente a respeito de como se pode entender um fracasso escolar.

Excluí-se aqui a análise de quadros com implicações neurológicas. Pensou-se em dificuldades que vão desde uma inibição neurótica, até uma desorganização psicótica, não esquecendo os casos limítrofes, que são as situações mais difíceis, à medida que exigem abordagens psicopedagógicas que desafiam os padrões instituídos.

Conforme Zimmermann (2009) existem escola para inibições neuróticas, pois a criança tem defesas organizadas que lhe permitem fluir por entre seus desencontros com a aprendizagem formal; há lugar para os psicóticos nas escolas terapêuticas e o social não lhe cobra um desempenho igual ao neurótico; mas não há lugar para o limítrofe, cuja constituição psíquica apresenta-se de forma que não efetiva organizadamente noções de

tempo e espaço, noções estas que sustentam o conhecimento planejado pelo sistema pedagógico tradicional. Neste espaço intermediário estão os sujeitos que têm suas habilidades sustentadas por uma lógica que não a convencional, outros tipos de inteligência (MILLOT, 2001).

A dificuldade maior está também no fato de que, socialmente, a pressão e a expectativa social vai no sentido de enquadrá-los no sistema comum de aprendizagem e eles não conseguem trilhar estes caminhos, mesmo que sejam capazes de chegar a um produto final até melhor do que os adaptados.

No momento em que passa a ser considerado patológico aquilo que simplesmente é diferente, que não se enquadra no nosso sistema conhecido, estamos falando mais de família ou sistema escolar do que de uma situação individual. É mais fácil pensar em uma patologia da aprendizagem do que nos nossos limites de conhecimento dessas diferenças, tanto na abordagem emocional como na pedagógica.

Entende-se como dificuldades ou distúrbios de aprendizagem o indivíduo que se desvia emocional, física, social ou mentalmente da faixa considerada como normal, a ponto de necessitar de instrução ou cuidados especiais, seja de forma temporária, seja de forma permanente (ALMEIDA e MACHADO, 1971 apud SALES, 2011, p. 2).

Pode-se então definir um distúrbio de aprendizagem como uma queda do rendimento da aprendizagem abaixo do nível indicado pelo talento e desenvolvimento psicointelectual do indivíduo.

Conforme Ross (1979 apud MIRANDA, 2005) um distúrbio de aprendizagem serve para identificar crianças que experimentam dificuldades na aquisição de matéria teórica, a despeito do fato de que apresentam pelo menos inteligência normal e que não demonstram desfavorecimento físico, emocional ou social; e mais ainda, as crianças com distúrbios de aprendizagem não são incapazes de aprender, mas precisa de ajuda especial e individualizada se quiser beneficiar-se da experiência escolar (SALES, 2011, p. 3).

Podem-se dividir os problemas que interferem na alfabetização em dois

tipos: o patológico e o não patológico. Quanto ao patológico, os problemas que interferem na apreensão de conteúdos em geral, em especial na alfabetização são: distúrbios na articulação, fonação e ritmo psicomotor, problemas de visão, eficiência auditivas, intelectuais como o retardamento mental e outras enfermidades de longa duração segundo as ideias de (DROUET, 2003).

Sucinta Drouet (2003) são estes causados por lesões leves ou graves e só um tratamento médico em conjunto ao modo de atuação do educador pode se não sanar o problema, minimizá-lo para que não aconteça um atraso significativo na alfabetização da criança e essa desista de aprender.

Nestes casos, o professor alfabetizador deve fazer um estudo do caso, pois a deficiência na compreensão da linguagem devido à audição ou problemas na fala implica na incompreensão, na esquematização e representação dos sons em letras. Quanto às influências não patológicas, de ordem emocional ou do comportamento, valorizou-se crescentemente o impacto do contexto sociocultural, as mudanças nos modos do convívio familiar e as formas de sociabilidade, das formas de individuação e de laço social (DROUET, 2003).

Cientistas sociais e psicólogos sociais bem como alguns psiquiatras concluem especialmente no tema da educação, que o perfil dos alunos que não assimilam e não produzem devido à indisciplina ou dispersão em sala de aula interfere em toda a dinâmica do trabalho pedagógico.

Não só a assimilação dos conteúdos, mas a aprendizagem do aluno como um todo é prejudicada, pois este bem, como sua atenção nas letras, sons e fonação e significado de palavras. Embora pouco investigado e oculto pelo professor, tem-se ainda o método inadequado na pré-escola ou pré-requisitos não observados, para facilitar a leitura e escrita, falta percepção, por parte do professor e falta maturidade da criança para poder expressar-lhe de maneira argumentativa.

Outra questão que atinge diretamente a aprendizagem da escrita e a leitura é a dislexia. Está é uma doença que impede a criança, e persiste depois da idade adulta, de desenvolver a capacidade de recepção, expressão e integração condicionadas a função simbólica. Ela não consegue, literalmente, nomear as coisas em sua volta ao chamar na

memória o que aprendeu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para muitos a leitura é compreendida como um instrumento que serve ao desenvolvimento da plenitude do homem e não como uma arma de dominação e adaptação; quando a leitura for tomada como um instrumento civilizatório, essencial à participação do homem na sociedade.

Para isso é necessário que os educadores se preocupem com uma produção de documentos escritos, cujos conteúdos expressem a experiência e a visão de mundo dos alunos. Os professores devem lembrar que a rede escolar, ainda é a principal agência para a aprendizagem e vivência do modo escrito de comunicação e, portanto, da leitura.

REFERÊNCIAS

ABD. Associação Brasileira de Dislexia. *Dislexia* – Definição, sinais e avaliação. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/abd/dislexia.html>. Acesso em 25/Set./2018.

ALMEIDA, M. C. O. e MACHADO, M. T. C. Ensinando crianças excepcionais. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

BOMBONATTO, Q. Trilhando caminhos para a psicopedagogia. Matéria publicada na revista Direcional Escolas – 18. ed. - julho/2006.

BOSSA, N. A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

CAPOVILLA, A. G. S. *Dislexia do desenvolvimento*: definição, intervenção e prevenção. Artigo. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/artigos/59.htm>. Acesso 13/Set./2018.

CIASCA S M. (Org.). *Distúrbios de Aprendizagem*: proposta de avaliação interdisciplinar. Casa do Psicólogo, São Paulo. 2003.

CONTENTE, M. *A leitura e a escrita*: estratégias de ensino para todas as disciplinas. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

DOCKRELL, J; MCSHANE, J. *Crianças com dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DROUET, R. C. R. *Distúrbios da Aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

FONSECA, V. *Insucesso escolar* -abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem. Lisboa: Ancora, 2008.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: Em três Artigos que se Completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JARDINI, R. S. R. *Método das boquinhas*: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita: fundamentação teórica, livro 1. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2003.

JOSÉ, E. A; COELHO, M. T. *Problemas de Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2004.

MARTINS, V. *Como descobrir uma criança disléxica*. 2001. Disponível em: <http://sitededicas.ne10.uol.com.br/artigo22.htm>. Acesso em: 01/Nov./2018.

MILLOT, C. *Educa-se uma Criança?* 2. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

MIRANDA, M. I. *Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização*:

contribuições da teoria piagetiana. 2. ed. São Paulo: JM Editora, 2005.

PAIN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SALES, G. M. *Leitura e escrita nas concepções pedagógicas sobre a alfabetização*. Artigo publicado 28/12/2012. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-infantilartigos/leituraeescritanasconcepcoespedagogicassobrealfabetizaca6379648.html>. Acesso 25/Set./2018.

SALES, G. M. *A disortografia como dificuldade ou distúrbio de aprendizagem*. Artigo publicado 22/11/2011. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-disortografia-como-dificuldade-ou-disturbio-de-aprendizagem-4801522.html>. Acesso 27/Set../2018.

SILVA, M. A. *O cotidiano escolar sob o olhar psicopedagógico*. 2011. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/ocotidianoescolarsoboolharpsicopedagogico/7136>. Acesso em: 01/Nov./2018.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STEVANATO, I. S. et al. *Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76, Jan, 2003.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*.

São Paulo: Ática, 2005.

ZIMMERMANN, V. B. *A contribuição da psicanálise frente às dificuldades de aprendizagem*. 2009. Disponível: <http://www.tekowam.com/verabzimmermann/contribuiacao.html>. Acesso 25/Ago./2018.

ZORZI, J. L. *Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e da escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FÁBULA: UM GÊNERO TEXTUAL MORALIZADOR E SEUS PRINCIPAIS PROCESSOS, SEGUNDO A ÓTICA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

SUELLEN CRISTINA DA CONCEIÇÃO SILVA

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar e discutir os processos predominantes encontrados na fábula *O Lobo e o Cordeiro*, de Monteiro Lobato, para compreender como o caráter moralizador se constitui. Para tanto, apresenta-se inicialmente um breve histórico da Linguística Sistêmico-Funcional e utilizar como pressupostos teóricos Halliday (2004) e Halliday & Matthiessen (2004), bem como as características fundamentais do gênero escolhido e a discussão da transitividade presente na fábula.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional, língua, fábula, processos, análise de texto.

INTRODUÇÃO

A Linguística Sistêmico-Funcional intensificou seus estudos a partir da década de 80 e teve como expoente principal Michael Alexander Kirkwood Halliday, linguista nascido no Reino Unido em 1925, responsável pelo desenvolvimento da teoria em questão, que foi uma reação à perspectiva dos estudos tradicionais da linguagem.

Entende-se, portanto, por Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) uma teoria social que preconiza que a língua é um organismo vivo, uma rede de significados, visto que leva em consideração o *como* e o *porquê* de os falantes de uma dada comunidade linguística utilizarem a linguagem, isto é, a LSF está relacionada aos usos da língua a partir do contexto em que está inserida. Tal ramo de estudos da linguagem visa descrever os usos mediante seus contextos de interação, rompendo, portanto, o paradigma tradicional, em que se levava em conta o estudo isolado das orações fora de seu contexto de produção e/ou recepção.

Neste breve estudo, procurou-se mostrar o histórico da LSF e seu objeto de interesse, a língua em uso, além de explicitar características básicas do gênero fábula e analisar os processos predominantes no texto *O Lobo e o Cordeiro*, de Monteiro Lobato (ANEXO) para compreender sua relevância na construção do sentido moralizador da fábula, bem como demonstrar que além de ser uma teoria gramatical de cunho descritivo, pode-se utilizá-la como um parâmetro de análise de textos nas diversas esferas comunicativas.

1. BREVE HISTÓRICO SOBRE A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) diz respeito a uma teoria baseada no funcionamento da linguagem humana a partir de uma abordagem descritiva que tem como fundamento o uso linguístico. Desta maneira, pode-se dizer que é uma teoria gramatical, teórico-descritiva que fornece informações de *como* e *por que* a língua varia de ou em relação ao conjunto de falantes e seus contextos de uso. Sob tal perspectiva, surge no início do século XX, o antropólogo Bronislaw Malinowski que influenciou o linguista Firth, que sistematizou a relação entre língua e cultura, mas foi com um de seus alunos, Michael Alexander Kirkwood Halliday, que os estudos acerca dessa gama de relações foram organizados, em língua inglesa, com o título *An Introduction to Functional Grammar* (1985,1994), que é considerada, na atualidade, o fator-gerador dos estudos da LSF e mais tarde agregaram-se a este estudo contribuições de Matthiessen (2004).

Como apontam Fuzer e Cabral (2010), a LSF foi enriquecida por pesquisas realizadas em diversos países, como por exemplo, China, Inglaterra, França, Portugal, Brasil, Argentina, Austrália, Venezuela, Colômbia e Cuba. Tais contribuições fizeram com que essa teoria, relativamente nova, enredasse por outras áreas como a Linguística e a Educação. Segundo Bárbara (apud FUZER & CABRAL, 2010, p.07), “é uma teoria que tem a capacidade de analisar qualquer fenômeno comunicativo estando hoje em amplo desenvolvimento na multimodalidade”.

A LSF ou GFS (Gramática Sistemico-Funcional) é uma teoria que além de fornecer instrumentos de descrição, uma técnica e uma metalinguagem que são úteis na análise de textos, podem ser considerada também um modelo de análise textual. Outro aspecto relevante é que:

(...) Como uma teoria social que se preocupa com os usos da língua, a LSF reconhece que a linguagem é entidade viva, presente em situações, grupos, locais, eventos variados e, como tal, sofre a influência desses e de outros fatores. Como propriedade de comunidades, culturas e indivíduos, a língua é variável, um potencial de significados à disposição dos falantes, que dela fazem uso para estabelecer relações, representar o mundo e, com isso, satisfazer determinadas necessidades em contextos sociais específicos. (FUZER, C.; CABRAL, S. R., 2010, p.05)

Desta maneira, a LSF baseia-se nos usos da linguagem dentro de contextos e como um elemento que por ser vivo, variável, utilizado como suporte pelos falantes para demonstrar ao outro sua maneira peculiar de enxergar o mundo e de se fazer enxergar frente a ele. Fuzer & Cabral (2010, p.07 -08) expõem, tendo em vista Halliday (1985) e Ghio & Fernandez (2008, p. 12-13), algumas aplicabilidades da LSF, das quais serão retiradas apenas as principais:

- ❖ para entender a natureza e as funções da linguagem;
- ❖ para compreender o que as línguas têm em comum;
- ❖ para compreender como uma língua evolui através do tempo;
- ❖ para compreender a qualidade dos textos (por que um texto significa o que significa);
- ❖ para compreender como varia a língua, de acordo com o usuário e com as funções que desempenha;
- ❖ para compreender a relação entre linguagem e cultura e entre linguagem e situação;
- ❖ para compreender muitos aspectos do papel da linguagem na vida de uma comunidade e de um indivíduo: o multilinguismo, a socialização, a ideologia, a propaganda etc.

A compreensão da língua como é possível notar torna-se fonte da busca de uma teoria que leva em consideração que existem redes de significados que estão atrelados aos usos que são feitos dela, ou seja, esta teoria é sistêmica porque enxerga a língua como teias de sistemas

linguísticos que estão interligados e dos quais o falante tem a possibilidade escolhê-los, para então, construir significados. E é uma teoria funcional porque visa explicar as combinações gramaticais em relação ao significado, às funções que exercem no interior de textos. Entretanto, apenas expor o que se compreende por LSF não é suficiente sem que sejam explicitados alguns conceitos-chave para a análise textual. São eles: linguagem, texto e contexto.

Entende-se por linguagem, na LSF, um recurso utilizado, pelo falante ou pelo escritor, para fazer e trocar significados, auxiliando no meio social a fim de que o indivíduo possa exercer papéis sociais, ou seja, é por intermédio da linguagem que o indivíduo interage com outros indivíduos, fazendo com que seja possível agir, dar e solicitar serviços e bens e informações. Desse modo, a linguagem passa a ser entendida como um sistema semiótico que está fundamentado na gramática, caracterizada por ser organizada em níveis e pela diversidade funcional.



Fig. 1. Estratos linguísticos e extralinguísticos (GOUVEIA, C. 2009, p.14)

Nota-se na figura acima que existem níveis, Fuzer & Cabral (2010, p. 10) explicam:

A semântica é o sistema de significados. É realizado pela léxico-gramática, sistema de fraseado, isto é, estruturas gramaticais e itens lexicais. A léxico-gramática, por sua vez, é realizada pela fonologia e pela grafologia, que são os sistemas de sonoridade e de grafia, respectivamente. Todos esses sistemas interdependentes estão envolvidos pelo contexto.

A linguagem é um sistema que se materializada em textos e, para a LSF, embasando-se nas autoras Fuzer & Cabral (idem, p.11) “o texto é uma entidade semântica, ou seja, um constructo de significados, uma troca de significados.” E como define Webster (2009, p.7 apud FUZER & CABRAL, ibidem), o texto é “um evento intersubjetivo, em que falante e ouvinte trocam significados num contexto de situação.”

Levando-se em consideração que a linguagem é construída através de textos, bem como que os textos produzidos por alguém carregam em si significados que juntamente com outros textos criam novos significados, chega-se ao ponto de se definir o contexto. Compreende-se por contexto a situação que envolve a utilização da linguagem por meio de texto, no entanto, faz-se preciso distinguir entre contexto de situação e contexto de cultura.

Contexto de situação é o ambiente imediato no qual o texto é utilizado efetivamente, isto é, o contexto de situação está relacionado ao funcionamento do texto em um dado momento ou situação em que o falante ou o escritor expõem um determinado pensamento, está preso, portanto, ao situacional. Possui variáveis que viabilizam a análise do texto: campo, relações e modo.

- **Campo**: é entendido como a atividade que está em execução, a natureza da ação social em andamento na qual são explicitados os participantes envolvidos.
- **Relações**: são os papéis sociais assumidos pelos participantes durante a ação.
- **Modo**: diz respeito à função exercida pela linguagem e o veículo utilizado naquela situação. Em outras palavras, está vinculado ao papel desempenhado pela linguagem, a interação entre os participantes, o canal e o meio.

Já o *contexto de cultura* é mais amplo e abrange não somente às práticas associadas aos diversos países e/ou grupos étnicos, mas também a práticas institucionalizadas em grupos sociais, ou seja, está ligado ao ambiente sociocultural, à ideologia e às convenções institucionais e sociais. Além disso,

(...) também está relacionado à noção de propósito social. De acordo com essa perspectiva, grupos de pessoas usam a linguagem para propósitos semelhantes desenvolvem, através do tempo, tipos comuns de textos escritos e falados, ou seja, gêneros que alcançam objetivos comuns. Gêneros são dinâmicos, porque podem mudar através do tempo à medida que os propósitos que estabeleceram alcançar venham mudar. Gêneros estão, por isso, intrinsecamente relacionados à cultura em que foram criados. (ibidem, p.17)

A partir do exposto, pode-se afirmar que texto e contexto estão interligados, visto que o texto sofre influências diretas do contexto em que é produzido, uma vez que as variáveis do contexto de situação (campo, relações e modo) agem sobre a configuração linguística, refletindo no seu resultado final, o texto.

Assim ao mesmo tempo em que as dimensões contextuais delimitam e influenciam o que é dito e como é dito, a intenção com que é dito, os papéis sociais assumidos pelos interactantes, dentre outros aspectos, também a forma como o texto está construído permite deduzirmos o contexto de sua produção.” (ibidem, p.17)

2. SOBRE O GÊNERO FÁBULA

Ao se analisar um texto torna-se relevante conhecer o gênero e características peculiares dele para que o leitor consiga vislumbrar, por meio de suas marcas linguísticas ou estruturais, os implícitos presentes. Diante disso, é importante que se faça essa discussão nesta parte do trabalho. O texto escolhido pertence ao gênero fábula que, originalmente, era um texto oral contado às pessoas em situações cotidianas, como explica a etimologia da própria palavra, advinda do latim “*fari*”= “falar” e do grego “*phaó*”= “dizer, contar algo”.

Outro aspecto a ser relatado é o fato de ser uma narrativa que possui como personagens animais ou seres inanimados para fazer menção a uma situação humana, isto é, as personagens aludem a tipos humanos. A fábula, desta maneira, tem por objetivo transmitir moralidade, expor comportamentos ou situações da vida humana com o intuito de sugerir soluções, principalmente, ao que concerne à convivência social.

Segundo Smolka (1995 *apud* FARENCENA, G. S. 2011, p. 18), “a fábula seria originária da Ásia Menor e, posteriormente, teria se espalhado pelas ilhas gregas, até chegar até o continente helênico.” A primeira fábula grega, de acordo com Souza (2003 *apud* idem, p. 18) foi *O rouxinol e o falcão*, de Hesíodo², já era uma narrativa curta e com caráter moralizador, intencionava modificar a conduta das pessoas. Entretanto, não são atribuídos a Hesíodo nem a Ásia a origem e a criação do gênero, mas sim a Grécia e a Esopo. Consoante Farancena (2011, p.19):

O século VI a. C., como reporta Sousa (2003) , é um tempo de significativas mudanças culturais e políticas na Grécia. Há o amadurecimento do racionalismo grego, novas ideias e reflexões nascidas com a hegemonia ateniense, desenvolvimento da filosofia e das sátiras aos poderosos. Em meio a isso tudo, surge Esopo, lendário fabulista grego, ao qual se atribui o título de “pai da fábula”. (...) esse título deve-se ao fato de ter sido Esopo o primeiro a utilizá-la, ao mesmo tempo, para criticar, divertir, moralizar e divertir. Graças à genialidade de Esopo, a fábula adquiriu destaque, popularidade e reconhecimento como um gênero específico.

Mesmo sendo Esopo considerado o precursor do gênero, outros autores começam a escrevê-la, tais como Plutarco no século II d. C., Bárbrio, poeta grego, reescreve as fábulas esopianas em versos no século seguinte. Planúbio, no século XIII d. C., compila e reescreve utilizando a prosa grega as fábulas de Esopo.

De acordo com Farencena (2010), apoiada em Coelho (1984), a fábula foi aperfeiçoada pelo escravo romano Fedro (15 a.C. e 50 d. C.), originário da Macedônia, Grécia. As fábulas esopianas foram enriquecidas linguisticamente por meio de um trabalho que mesclava entre a seriedade e a sátira, utilizando temáticas como as injustiças e os males sócio-políticos, expressando as atitudes dos fortes e oprimidos. Suas fábulas eram narrativas curtas e por usar tom divertido eram alvo de divertimento entre as pessoas.

Entre 1621 e 1695 d.C. , segundo Farencena (2010, p. 19), “a fábula foi revisitada pelo autor francês Jean de La Fontaine, que a consolidou na cultura ocidental”. Fontaine voltou a produzi-la em verso e deu-lhe status de poesia

² Escritor que teria vivido no século VIII a. C.

prestigiada. Seus escritos carregam influências gregas, latinas, medievais, bíblicas, renascentistas e populares, bem como carregam em sua essência a mescla entre moralizador e divertido, o que tornou o autor conhecido mundialmente.

Dois séculos mais tarde, de 1882 a 1948, Monteiro Lobato destaca-se escrevendo fábulas. Utilizando-se ora fábulas originais ora fábulas inspiradas a partir de Esopo, direciona a maior parte de sua obra ao público infantil. Tornou-se notório entre os fabulistas modernos e os escritores da literatura infanto-juvenil da América Latina e do mundo.

Em 1923, aparece no cenário do gênero Millôr Fernandes que, desde cedo, demonstra grande interesse nesse tipo de narrativa, utilizando releituras das fábulas esopianas para fazer com que o leitor reflita sobre sua convivência com o outro, questionem-se enquanto seres humanos cheios de defeitos que podem ser melhorados.

Vários autores, como é possível notar, inspiraram-se nas obras de Esopo e trouxeram para seu contexto problemáticas típicas da época, no entanto, é relevante retornar à discussão aspectos referentes à estrutura e à origem desse gênero discursivo. Sobre isso, sabe-se que:

(...) a fábula é um texto predominantemente narrativo que descende do conto, uma das formas de expressão mais antigas da humanidade. É composta por pequenas histórias em que deuses, homens e animais conversam e discutem sobre seus problemas, de modo especial, os de moral prática. Buscando condenar usos, costumes, comportamentos e condutas, (...) desenvolveu-se essa literatura crítica e moralista com o intuito de ensinar o homem a viver de maneira virtuosa. (...) esses textos mantêm certa estabilidade, desde suas origens, como enunciados que cumprem uma função social e comunicativa e uma intenção crítica, cujos discursos veiculam princípios éticos e morais em diferentes esferas da sociedade. (FARENCENA, G.V., 2010, p.20)

Diante do exposto, depreende-se que mesmo sendo um gênero antigo não se tornou antiquário, visto sua função social e exposição das mazelas que constituem o homem como um ser que comete erros e que, por isso, precisa ter ética e moralidade nas esferas de circulação social que habita. São utilizados personagens tipificados, que remetem a situações diárias, e mesmo não

reproduzindo fidedignamente uma situação real, os personagens, animais ou seres inanimados, simbolizam interesses, costumes, sentimentos e interesses humanos, alvos de reflexão e crítica. Como apontam Platão & Fiorin (2003, p. 399 *apud* FARENCENA, G.V., 2010, p.20), a fábula mostra explicitamente o que outros textos revelam de forma implícita: “os expedientes discursivos para ludibriar os outros, para fazer nossos atos parecer o que não são, para camuflar nossas reais intenções.”

Tendo em vista à estrutura textual, Platão & Fiorin (2006) expõem que existem dois níveis de leitura nesse gênero. O primeiro concerne ao plano figurativo em que são suscitados os elementos concretos da narrativa, isto é, encontra-se na superfície textual. A segunda diz respeito ao plano temático, ou seja, à medida que são mostrados conceitos, elementos semânticos que designam entidades não presentes na realidade, mas que são observáveis por exercerem papel de categoria, sendo, desta maneira, os temas (moral). Ao serem expostos temas “como astúcia, falsidade, burrice, força, covardia, tolice, por exemplo, a moral, como tese principal da fábula, concretiza e manifesta o caráter ideológico e argumentativo desses textos.” (idem, p.21) Portanto, é por meio da superfície textual que o leitor é levado a depreender a ideologia presente neste gênero, considerado simples e infantil, mas que carrega em sua essência manifestações críticas e, sobretudo, questiona a conduta do homem, seus valores e até mesmo seu relacionamento social.

3. METODOLOGIA ADOTADA EM O LOBO E O CORDEIRO

Como já explicitado, o gênero a ser discutido nesta parte do trabalho é fábula. O propósito social a que atende tal gênero diz respeito à mudança de comportamento humano, conduta ética e moral do ser humano. Desse modo, o texto que servirá como base de análise será segmentado em orações e os processos com maior número de recorrência contribuíram para a fundamentação desta análise, engendrando uma nova leitura.

3.1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DA FÁBULA O LOBO E O CORDEIRO

A fábula em questão apresenta dois participantes, o Lobo e o Cordeiro, e possui como pano de fundo para a sucessão das ações uma lagoa na qual um

dos participantes bebe água quando desperta a atenção do outro participante. Observe a primeira descrição feita:

(1) **Estava** o cordeiro (2) a **beber** num córrego, (3) quando **apareceu** um lobo esfaimado, de horrendo aspecto.

O primeiro processo, em destaque, tem como complementação a ação de beber, sendo processos do **fazer**, portanto, materiais e tem uma circunstância de localização num córrego. Tais dados servem para situar o leitor o lugar em que ocorre o fato, bem como criar expectativas sobre as possíveis ações que poderão ocorrer com o surgimento do lobo, que possui como atributos *esfaimado, de horrendo aspecto*. Diante da presença do cordeiro naquele local, o lobo utiliza-se processos verbais para demonstrar sua indignação, que no texto estão demarcados pelo uso de travessão:

(4) – Que desaforo é esse de turvar a água que venho beber? (5) — **disse** o monstro arreganhando os dentes. (6) – Espere, que vou castigar tamanha má-criação!...

Os trechos sublinhados acima são as falas do lobo ao tentar demonstrar que a presença do cordeiro lhe desagrade e, por isso, será castigado. Esses trechos dão-se por meio do procedimento de verbiagem por citação, isto é, utiliza-se o discurso direto para valorizar a argumentação do personagem, que quer justificar o motivo pelo qual pretende vingar-se do cordeiro. Para tanto, tem-se a utilização do verbo **dizer** entre as falas do lobo, isto é, ele é o dizente e suas falas são a verbiagem por citação.

Em seguida, são apresentados o comportamento e a justificativa do cordeiro em meio à ameaça feita pelo lobo.

(7) O cordeirinho, trêmulo de medo, **respondeu** com inocência: (8) – Como posso turvar a água que o senhor vai beber se ela corre do senhor para mim?

O processo utilizado pelo cordeiro também é do **dizer**, pois tenta justificar-se diante das acusações feitas por seu inquiridor, além disso, é dado como atributo a ele a locução adjetiva *trêmulo de medo*. Em (8), tem-se o uso da

verbiagem por citação que transforma-se na explicação do personagem para tentar convencer o lobo de que estava errado quanto às suas impressões.

(9) **Era** verdade aquilo (10) e o lobo **atrapalhou-se** com a resposta. (11) Mas não **deu** o rabo a torcer. (12) – Além disso — **inventou** ele — (13) sei que (14) you **andou falando** mal de mim o ano passado

Como não conseguiu utilizar argumentos favoráveis para o convencimento do cordeiro de que sua atitude estava errada, o próprio lobo atrapalhou-se, porém continuou com as acusações ao cordeiro. O processo **era** funciona como uma constatação de que tudo que fora dito pelo cordeiro estava certo, que desencadeia um comportamento do lobo, o de **atrapalhar-se** e o de **não dar o rabo a torcer**, por isso, podem ser considerados processos comportamentais neste contexto de análise. Já o processo **inventar** poderia ser trocado facilmente por um do **dizer**, visto que está ali para demarcar que ocorreu a verbiagem por citação em 12, 13 e 14 cujo *dizente* é o próprio lobo retomado pelo pronome pessoal *e/e*, no entanto, não foi utilizado, pois como a tarefa do lobo era de justificar que o castigo que virá a ser realizado é merecido, inventar demonstra que tudo que é dito por ele não passa de mentiras e, portanto, é mais apropriado para fazer com que o leitor do texto perceba as más intenções do lobo. Desse modo, tem-se as falas do outro personagem que tenta dissuadir o lobo e fazê-lo perceber que sua opinião está errada:

(15) – Como **poderia falar** mal do senhor o ano passado, (16) se **nasci** este ano?

Dentro da verbiagem por citação, isto é, o discurso do cordeiro encontra-se a presença de dois processos: um do dizer (**poderia falar**) e o outro material (**nascer**). Tais processos contribuem para a contra- argumentação do cordeiro, que a todo momento é acusado. Outro aspecto importante encontrado dentro da verbiagem, cujo *dizente* é o cordeiro, é a circunstância de tempo **este ano**, visto que se contrapõe a **ano passado** que é a demarcação temporal utilizada pelo lobo para fundamentar sua tese de que o cordeiro além de sujar a água também havia falado mal dele e, portanto, merecia uma punição.

(17) Novamente confundido pela voz da inocência, o lobo **insistiu**:/ (18) – Se não **foi** você, (20) **foi** seu irmão mais velho, (21) o que **dá** no mesmo.

No excerto acima, é possível constatar que as explicações dadas pelo cordeiro em nada modificaram a decisão tomada pelo lobo, que a todo custo queria castigar o cordeiro, que era inocente e apenas estava sendo acusado porque o lobo queria fazer dele uma refeição, ou seja, todos os argumentos ditos pelo lobo não passavam de mentiras e mesmo sendo a todo momento questionado de que suas opiniões estavam erradas, o lobo persistiu com seu plano maléfico, o de transformar o pobre cordeiro em uma refeição. O processo **insistir** funciona como um verbo que marca o *dizer* do lobo, já o verbo **foi**, que aparece duas vezes, é um processo relacional que demonstra a identificação dos possíveis culpados pelo **falar mal** do lobo, e o processo **dar** também poderia ser substituído por **ser** sem que houvesse perda de sentido, haja vista a intenção do lobo de atribuir culpa a alguém da família do cordeiro, ou seja, também pode ser um processo relacional de posse.

(22) – Como **poderia ser** meu irmão mais velho, (23) se **sou** filho único? /(24) O lobo furioso, **vendo** que com razões claras (25) não **vencia** o pobrezinho, (26)**veio** com uma razão de lobo faminto:/ (27) – Pois se não **foi** seu irmão, (28) **foi** seu pai ou seu avô!

Em 22 e 23, há a presença de processos relacionais possessivos, mas que se opõem aos utilizados pelo lobo, ou seja, o cordeiro tenta fazer com que a culpa atribuída a seus descendentes seja vista como algo vazio, pois ele é filho único, entretanto, o lobo percebendo que não conseguia vencê-lo utilizando tais fundamentos, lança mão de outros argumentos, atribui agora a culpa não aos irmãos, mas sim a outros parentes. Tal argumentação foi realizada com uso dos processos materiais **ver**, que poderia ser substituído por **perceber**, **vencer** e **vir**, e contribuem para que o leitor vislumbre as reais intenções do lobo, que mesmo sabendo que tudo que dissera não possui fundamentação nenhuma e consciente da inocência do cordeiro, utiliza um novo argumento, agora presente em 27 e 28 por intermédio dos processos relacionais possessivos do verbo **ser** no passado, nos quais são dados como culpados o pai e o avô.

(29) E — *nhoc!* — **sangrou**-o no pescoço.

No excerto inframencionado, tem-se a presença da onomatopeia nhoc que demonstra que o cordeiro foi devorado pelo lobo e que, desde o início, esse era o alvo, o objetivo deste personagem. Tem-se o uso do processo material **sangrar** e a substituição do cordeiro pelo pronome **o** (cordeiro), que sofre a ação realizada pelo lobo, por isso, pode-se entendê-lo como **meta**, ou seja, aquele que sofre a ação feita por alguém ou alguma coisa.

Diante da análise realizada, pode-se dizer que a utilização dos processos do **dizer** contribuíram grandemente para a articulação entre moral (Contra a força não há argumentos) e sequência textual, isto é, tanto o lobo quanto o cordeiro expõem seus argumentos para tentar convencer, no entanto, a força física do lobo venceu a razão do cordeiro. Os processos discutidos, ao longo desta parte do trabalho, conferem a fábula seu caráter moralizador, uma vez que estão diretamente articulados à moral, tanto no que concerne à descrição dos personagens quanto no que se refere às suas ações, e comportamentos que trazidos para o plano da realidade fazem com que o leitor reflita sobre sua condição humana e sobre como pode mudar eticamente e moralmente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo texto possui, em sua essência, intenções, ou seja, não é neutro. Como discutido ao longo desse estudo, a fábula é um gênero que tem como característica a criação de uma situação em que personagens não-humanos dialoguem e façam com que as atitudes tomadas por eles sirvam como elo entre a realidade e as ações humanas. Mediante a isso, com a análise realizada foi possível notar que o caráter moralizador da fábula pode ser trazido à tona pelo uso dos processos presentes e que tais processos inter-relacionam-se com a moral, isto é, a construção da sequência textual da fábula, suas descrições, suas falas, sua ambientação, sua temporalização são elementos diretamente ligados à moral e contribuem para a leitura no plano da imanência, ou seja, a figuração, o concreto servem para que o leitor vislumbre o que está além do texto.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARENCENA, Gessélida Somavilla. **Estudo da Fábula: Contexto, Linguagem e Representação**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

FUZER, Cristiane & CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.

GOUVEIA, Carlos A. M., **Texto e Gramática: Uma Introdução à Linguística Sistêmico-Funcional**. Rio de Janeiro, 2009.

LOBATO, Monteiro. **O Lobo e o Cordeiro**. Disponível em: <http://peregrinacultural.wordpress.com/2012/04/05/fabula-o-lobo-e-o-cordeiro-texto-de-monteiro-lobato/> Acesso em: 21 jan 2014.

PLATÃO, Francisco Savioli & FIORIN, José Luiz. **Lições de Texto: Leitura e Redação**. São Paulo: Ática, 2006.

ANEXO

O LOBO E O CORDEIRO

Monteiro Lobato

Estava o cordeiro a beber num córrego, quando apareceu um lobo esfaimado, de horrendo aspecto.

– Que desaforo é esse de turvar a água que venho beber? — disse o monstro arreganhando os dentes. Espere, que vou castigar tamanha má-criação!...

O cordeirinho, trêmulo de medo, respondeu com inocência:

– Como posso turvar a água que o senhor vai beber se ela corre do senhor para mim?

Era verdade aquilo e o lobo atrapalhou-se com a resposta. Mas não deu o rabo a torcer.

– Além disso — inventou ele — sei que você andou falando mal de mim o ano passado.

– Como poderia falar mal do senhor o ano passado, se nasci este ano?

Novamente confundido pela voz da inocência, o lobo insistiu:

– Se não foi você, foi seu irmão mais velho, o que dá no mesmo.

– Como poderia ser meu irmão mais velho, se sou filho único?

O lobo furioso, vendo que com razões claras não vencida o pobrezinho, veio com uma razão de lobo faminto:

– Pois se não foi seu irmão, foi seu pai ou seu avô!

E — *nhoc!* — sangrou-o no pescoço.

Moral : Contra a força não há argumentos.

(Fonte: <http://peregrinacultural.wordpress.com/2012/04/05/fabula-o-lobo-e-o-cordeiro-texto-de-monteiro-lobato/>)

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LDB – 1996

TAÍS NUNAM COLENATTO CORRÊA

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo mostrar a importância do Papel Construtivo Sociocultural e Cognitivo de Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil., destacando a Educação infantil e a LDB – 1996, as Brincadeiras no Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil e a Importância dos Brinquedos e Brincadeiras no processo de desenvolvimento na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação; Escola; Legislação.

Desenvolvimento

O atendimento a criança de zero a seis anos, no Brasil vem ocorrendo a mais de cem anos. No entanto, apenas recentemente, com a homologação da Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, o seu caráter educacional por tanto tempo oferecido às crianças e suas famílias foi reconhecido como sendo a primeira etapa da educação brasileira.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade. (LDB. Seção II, Art.29. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional publicada no DOU de 23/12/1996, Seção I, p. 27839. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996).

A mesma lei especifica:

A educação infantil será oferecida em:

I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – Pré – escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (LDB.Seção II, Art.30. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional publicada no DOU de 23/12/1996, Seção I, p. 27839. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996).

O título IV, que dispõe sobre a Organização da Educação Nacional, pondera que:

Os Municípios incumbir-se-ão de: (...) Oferecer a educação infantil em creches e pré – escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (LDB. Título IV, Art.11, v. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Publicada no DOU de 23/12/1996, Seção I, p. 27839. (São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996).

No artigo 89 das Disposições Transitórias a LDB ordena que regulamentações sejam estabelecidas e cumpridas em âmbito nacional, estadual e municipal. Determinou um prazo até 23/12/1999 para que as creches e pré-escola fossem integradas aos sistemas de ensino.

Convém salientar que os preceitos acima citados rompem com paradigmas históricos de atendimento institucionalizado à criança, desenvolvido por variados segmentos, que se caracterizavam como amparo ou assistência e estabelecem um novo tempo em que o direito à educação conduz todas as demais ações voltadas para a infância. Hoje, em 2012, não obstante as conquistas alcançadas na legislação ainda trazem desafios para a sua efetivação, à medida que convivemos com discursos e práticas que remetem ao panorama assistencialista que prevaleceu por tanto tempo no percurso desse atendimento.

As Brincadeiras no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil determina os vários aspectos a serem contemplados dentre eles o brincar. Admite que as brincadeiras em especial as de faz – de – conta devem fazer parte do cotidiano das instituições de educação infantil, a fim de que a sua prática pela crianças possibilitem aquisição dos seus conhecimentos.

A qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania, respeitando – se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, devem estar embasadas nos seguintes princípios: (...) O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil (Brasil, 1998, p. 13).

O Referencial certifica – se que lado a lado com as brincadeiras espontâneas as crianças interiorizarão seus conhecimentos, reproduzindo e internalizando as atividades dos adultos de forma lúdica, tentando entender as ligações e conexões das diferentes situações

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p. 22).

Para o Referencial, a brincadeira espontânea é o ponto principal de aprendizagem para a criança visto que, está se desenvolve especialmente por meio de sua ação e interação com as pessoas a sua volta, concentrando – se no conhecimento que está relacionado com aquisição de habilidades cognitivas. Quando brinca as crianças não se limitam a reprodução das experiências

alheias, elas elaboram, reinventam, fazendo a junção do que foi observando no contexto social ao que lhe é interno

Segundo o Referencial;

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (Brasil, 1998, p. 23).

A respeito do conhecimento, é correto afirmar que de acordo com o Referencial, deve ser adquirido de forma prazerosa, tendo a brincadeira como suporte principal. Além disso, uma das preocupações fundamentais em relação ao conhecimento é não sujeitar a educação infantil às práticas de escolarização impostas no ensino fundamental, já que a preeminência nesta etapa é o lúdico.

Ensinar, hoje, deve consistir em conceber, encaixar e regular situações lúdicas seguindo os princípios pedagógicos ativos, tornando-se fundamental que o professor da educação infantil se reconheça como organizador de situações didáticas que tenha sentido para os alunos, envolvendo-os e ao mesmo tempo gerando aprendizagens significativas.

Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998, p. 30).

A brincadeira é uma forma privilegiada de aprendizagem. Enquanto crescem, as crianças trazem para as brincadeiras os conhecimentos que se apropriaram ouvindo, observando e experimentando, revelando suas descobertas e a visão que tem de mundo

A importância dos brinquedos e brincadeiras no processo de desenvolvimento na Educação Infantil.

Kishimoto (2008), A introdução da brincadeira ao cotidiano infantil deve-se ao educador alemão Fröebel, o fundador do jardim de infância que considerava as brincadeiras como primeiro recurso para a aprendizagem, além de diversão e modo de criar e representar o mundo concreto. O educador elaborou canções, jogos e brinquedos pedagógicos, enfatizando o valor da atividade manual defendeu uma proposta educacional que incluía atividades de cooperação e o jogo entendidos como a origem da atividade mental.

Os brinquedos são suportes que auxiliam a brincadeira. Não é algo apenas para entreter, faz parte da vida do homem desde o seu nascimento. O primeiro contato com os brinquedos ocorre no berço, quando a mãe os apresenta colocando sobre o berço, constituindo assim a sua primeira experiência com o objeto.

Nesse momento a criança já brinca com o olhar, mãos e pés. Os brinquedos proporcionam a ligação entre os aspectos, motor, cognitivos, afetivos e sociais.

É brincando que a criança começa a se relacionar com as pessoas, que descobre o mundo, que se desenvolve, que aprende, elimina o estresse, aumenta a criatividade, a sensibilidade e estimula a sociabilidade. O brincar permite, ainda, aprender a lidar com as emoções. Através da brincadeira é possível à criança equilibrar as tensões, construir sua individualidade, sua personalidade e reorganizar suas experiências.

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo que existe no cotidiano, a natureza, as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. (KISHIMOTO, 2001, p.18).

A brincadeira como atividade predominante na infância, considerando as condições concretas da vida da criança e o lugar que ocupa no meio social em que esta inserida, é inicialmente a forma pela qual ela começa aprender. Quando brinca a criança se apropria do mundo real, domina o conhecimento, se relaciona e se integra a cultura.

Ao brincar e imaginar situações ela assume diferentes papéis; podendo ser um adulto, um animal, outra criança, um herói da televisão, uma mãe, ela pode mudar o seu comportamento e agir e se comportar de acordo com o seu imaginário.

O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar. (KISHIMOTO, 2001, p. 68).

As brincadeiras fazem parte do patrimônio lúdico cultural da criança, traduzindo valores costumes, forma de pensamentos e aprendizagem, contribuindo de forma eficaz para o desenvolvimento do senso crítico e na resolução de problemas. Portanto brincando as crianças recriam o mundo, refazem os fatos, não com intenção de mudar ou contestar e sim para adequar a sua compreensão.

Para Kishimoto apud Santos, *a descoberta da infância se dá a partir da associação da criança ao ato de brincar*. O brinquedo, como objeto de suporte da brincadeira, supõe relação íntima com a criança implicando na ausência de regras na sua organização e utilização.

O brincar assume duas facetas; a de passado, através da resolução simbólica de problemas não resolvidos e a de futuro, na forma de preparação para a vida.

Assim, o brincar da criança não está somente ancorado no presente, mas também tenta resolver problemas do passado, ao mesmo tempo que se projeta para o futuro. A menina que brinca com boneca antecipa sua possível maternidade e tenta enfrentar as pressões emocionais do presente. (KISHIMOTO, 2001, p. 69)

A brincadeira é um espaço de aprendizagem, onde a criança ultrapassa o comportamento cotidiano habitual de sua idade, onde age como se fosse maior do que é, representando simbolicamente o que mais tarde realizará. Um espaço para fazer apenas o que mais gosta, aprende a se subordinar as regras das situações que reconstrói, renunciando à ação impulsiva. A sujeição dessas regras é uma das fontes de prazer no brinquedo, fornecendo a estrutura para aquisições, que no futuro, serão à base das realizações e da moralidade da criança.

A atividade lúdica, além de ser um espaço de conhecimento sobre o mundo externo (a realidade física e social) proporciona a possibilidade de experimentar as emoções com que convive em sua realidade interior, permitem-lhes vivenciar, as ações concretas, e reais.

O brinquedo é a riqueza do imaginário infantil, através dele a criança libera seus sentimentos, em todos os sentidos. (MALUF, 2005, p. 49).

Através do brincar, a criança é capaz de satisfazer as suas necessidades e estruturar-se à medida em que ocorrem transformações em sua consciência. No brinquedo, a criança é livre para determinar suas próprias ações. É no espaço da brincadeira que a criança pode se expressar e viver sua infância.

Para que o brinquedo seja significativo para a criança é preciso que tenha pontos de contatos com sua realidade. Através da observação do desempenho das crianças com seus brinquedos podemos avaliar o nível de seu desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. No lúdico manifestam-se suas potencialidades e ao observá-las poderemos enriquecer sua aprendizagem oferecendo através dos brinquedos nutrientes ao seu desenvolvimento

Brincando a criança aprende agir de forma cognitiva, atuando de forma diferenciada em relação ao que vê, o pensamento passa a ser guiado pelas idéias. Pode por exemplo utilizar folhas de árvores como dinheiro, apara de lápis como comida, palitos de madeira como seringa, fazendo uso de diversos materiais para outra realidade.

No brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço da madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos os objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. (VYGOTSKY, 1989, p.11).

Por meio da utilização dos brinquedos, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades, além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e autonomia, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção.

Brincar é essencial a saúde física, emocional e intelectual da criança, contribuindo no futuro, para eficiência e o equilíbrio do adulto.

As relações cognitivas e afetivas da interação lúdica proporcionam amadurecimento emocional e pouco a pouco a sociabilidade infantil é construída.

Brincando, a criança desenvolve seu senso de companheirismo, com os amigos aprende a conviver, respeitando e aprendendo regras de convivência.

É importante salientar que os educadores e seus responsáveis devem oferecer a criança um ambiente de qualidade que estimule as interações sociais, enriquecedor da imaginação infantil, assegurando a sobrevivência dos sonhos, promovendo uma construção de conhecimento vinculado ao prazer de viver.

Brincar junto intensifica os laços afetivos. As crianças gostam de brincar com os pais, com a professora, com os avós, com os irmãos. A participação dos adultos nas brincadeiras eleva o nível de interesse, enriquece, contribuindo para o esclarecimento de dúvidas, ao mesmo tempo a criança sente prestigiada e desafiada, descobrindo e vivendo experiências que terá seu desfecho na produtividade e eficiência da vida adulta.

Também é uma das funções básicas do brincar permitir que as crianças aprendam a lidar com situações conflitantes vivenciadas no cotidiano, fazendo uso de habilidades de observação, imitação e imaginação. Por meio desta imitação representativa a criança aprende a lidar com regras e normas sociais, desenvolve a capacidade de interagir com o outro e aprende a lidar com os limites que lhe são impostos.

Por meio da brincadeira, a criança elabora conceitos, constrói conhecimentos produz e reproduz modelos historicamente datados. Os conhecimentos repassados e os produzidos pelas crianças assimilados por meio do brincar contribui para o desenvolvimento da abstração e imaginativo.

Os brinquedos são parceiros silenciosos que desafiam as crianças, eles permitem que as crianças conheçam com mais clareza importantes funções mentais, como o desenvolvimento do raciocínio abstrato e da imaginação. (MALUF, 2005, p. 45).

Brincar é atividade própria da criança, sua forma de situar – se no mundo social e interagir com ele, o meio pelo qual entra em contato com outras pessoas, o condutor da construção coletiva do conhecimento. Sendo o seu transmissor de informações do mundo real, enriquecendo sua identidade, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas, até seu segundo momento de vida onde sistematizará o conhecimento

Em suma, o brincar é a principal atividade que pode ser incorporada na rotina das crianças, de diversas formas e em várias situações: as crianças

sozinhas ou em grupos; como atividade orientada ou não; com ou sem brinquedos. Assim é possível preservar o direito da criança viver sua infância

A lógica na educação infantil.

Piaget desenvolveu diversos campos de estudos científicos: a psicologia do desenvolvimento, a teoria cognitiva e o que veio a ser chamado de epistemologia genética.

A essência de seu trabalho ensina que ao observarmos cuidadosamente a maneira com que o conhecimento se desenvolve nas crianças, podemos entender melhor a natureza do conhecimento humano. Suas pesquisas sobre a psicologia do desenvolvimento e a epistemologia genética tinham o objetivo de entender como o conhecimento evolui.

Formulou sua teoria de que o conhecimento evolui progressivamente por meio de estruturas de raciocínio que substituem umas às outras através de estágios. Isto significa que a lógica e formas de pensar de uma criança são completamente diferentes da lógica dos adultos.

Em seu trabalho identificam os quatro estágios de evolução mental de uma criança. Cada estágio é um período em que o pensamento e comportamento infantil é caracterizado por uma forma específica de conhecimento e raciocínio. Esses quatro estágios são: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe (Jean Piaget, 1918, p.40).

Os jogos são essenciais na vida da criança. De início tem-se o **jogo de exercício** que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos.

Em torno dos 2-3 e 5-6 anos (fase Pré-operatória) nota-se a ocorrência dos jogos simbólicos, que satisfazem a necessidade da criança de não somente relembrar o mentalmente o acontecido, mas também de executar a representação.

Em período posterior surgem os **jogos de regras**, que são transmitidos socialmente de criança para criança e por consequência vão aumentando de importância de acordo com o progresso de seu desenvolvimento social. Para Piaget, o jogo constituiu-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade.

Uma entrevista feita por Piaget com crianças sobre o jogo “**Bola de gude**”.

“Aqui estão algumas bolas de gude... você deve me mostrar como jogar. Quando eu era pequeno eu costumava jogar bastante, mas agora eu me esqueci como se joga. Eu gostaria de jogar novamente. Vamos jogar juntos. Você me ensinará as regras e eu jogarei com você...”. Você deve evitar fazer qualquer tipo de sugestão. Tudo o que precisa é parecer completamente ignorante (sobre o jogo de bola de gude) e até mesmo cometer alguns erros propositais de modo que a criança, a cada erro, possa dizer claramente qual é a regra. Naturalmente, você deve levar a coisa a sério, e se as coisas não ficarem muito claras você começará uma nova partida.(Piaget, 1965, p.24).

Com os jogos de regras podemos analisar por traz das respostas, informações sobre seus conhecimentos e conceitos. Esses níveis de conhecimento podem ser classificados como: Motor, Egocêntrico, Cooperação e Codificação de Regras, e são paralelos ao desenvolvimento cognitivo da criança.

Motor: Nível apresentado nos primeiros anos de vida e que normalmente se estende até o estágio pré-operacional. No estágio de compreensão de regras, a criança não apresenta nenhuma compreensão de regras. O prazer da criança parece advir grandemente do controle motor e muscular, e não há atividade social nesse nível.

Egocêntrico: Em geral, essa fase se dá dos 2 aos 5 anos, a criança adquire a consciência da existência de regras e começa a querer jogar com outras crianças – vemos nesse ponto os primeiros traços de socialização. Mas notamos também que algumas crianças insistem em jogar sozinhas, sem tentar vencer,

assim revelando uma atividade cognitiva egocêntrica. As regras são percebidas como fixas e o respeito por elas são unilaterais.

Cooperação: Normalmente a cooperação acontece em torno dos 7 a 8 anos. Há uma compreensão quase que plena nas regras do jogo e o objetivo passam a ser a vitória.

Codificação das Regras: Por volta dos 11 a 12 anos, a maioria das crianças passa a entender que as regras são ou podem ser feitas pelo grupo, podem ser modificadas, mas nunca ignoradas. A presença de regras se torna um fator importantíssimo para a existência do jogo.

Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem a todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais e que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.(Piaget 1976, p.160)

A criança usa as interações sociais como formas privilegiadas de acesso a informações: aprendem a regra do jogo, por exemplo, através dos outros e não como o resultado de um engajamento individual na solução de problemas. Desta maneira, aprende a regular seu comportamento pelas reações, quer elas pareçam agradáveis ou não.

O jogo, compreendido sob a ótica do brinquedo e da criatividade, deverá encontrar maior espaço para ser entendido como educação, na medida em que os professores compreenderem melhor toda sua capacidade potencial de contribuir para com o desenvolvimento da criança.

As crianças são as próprias construtoras ativas do conhecimento, constantemente criando e testando suas teorias sobre o mundo. Grande parte desse conhecimento é adquirida através das zonas do conhecimento onde os jogos e brincadeiras infantis têm sua principal influencia, onde as noções de regras são criadas, a socialização se faz presente, o simbólico é exercitado, além

do físico e o mental. Fazendo uma comparação relativa com os pensamentos e a linha de trabalho de Vygotsky

Os professores podem guiá-las proporcionando-lhes materiais apropriados, mas o essencial é que, para que uma criança entenda, deve construir ela mesma, deve reinventar. Cada vez que ensinarmos algo a uma criança estamos impedindo que ela descubra por si mesma. Por outro lado àquilo que permitimos que descubra por si mesma, permanecerá com ela (apud CUNHA, 1998, p.7).

O brincar e a linguagem da criança pré escolar.

Muitos autores apontam que a evolução da linguagem ocorre de maneira equiparada ao desenvolvimento do brincar simbólico, pois na medida que seu brincar fica mais elaborado, a linguagem vem para complementar e enriquecer o que a criança quer realizar.

A criança pré-escolar já possui um considerável vocabulário, sua articulação já não é mais imatura e ela descobre que para cada situação existe uma palavra adequada e um modo correto de ser pronunciado. Assim, é comum que comecem a surgir as hesitações, que estão diretamente ligada a fluência. Geralmente a criança repete a palavra toda ou parte da sentença para elaborar o que deseja expressar.

Isto é compreensível, pois a linguagem envolve uma série de sistemas que ela precisa dominar, tais como:

“o pragmático, que se refere ao uso comunicativo da linguagem num contexto social; o fonológico, envolvendo a percepção e a produção de sons para formar palavras; o semântico, respeitando as palavras e seu significado; e o gramatical, compreendendo as regras sintáticas e morfológicas para combinar palavras em frases

compreensíveis. Os sistemas fonológico e gramatical conferem à linguagem a sua forma (...)" (Cervera-Mérida & Ygual-Fernández, 2003, p.36)

Nesta fase do desenvolvimento a criança parece começar a entender intuitivamente alguns mecanismos da língua, como se estivesse se apropriando deles. Aimard (1998) diz que elas são "aprendiz de feiticeiro" do mundo das palavras. Brincando com os sons e as palavras, de forma lúdica e natural ela percebe que um ou outro prefixo ou sufixo muda o sentido da palavra, e desta forma passará a usar este processo para fabricar as palavras que necessita.

Outro aspecto importante é que as crianças passam narrar suas ações durante o brincar. Zorzi (2002), diz que a criança passa a falar não somente sobre o que está realizando, mas também evoca fatos já ocorridos. O autor ainda complementa expondo que a linguagem passa a assumir o papel orientador da atividade e com estes progressos a criança passa a

“atualizar as ações já realizadas; começa a descrever ou narras as ações em curso, verbalizando tudo o que faz e finalmente passa a antecipar o que pode vir a acontecer, isto é, começa a falar sobre o futuro”. (Zorzi, 2002, p.26).

Em cada momento histórico se estabelece uma visão preponderante sobre o significado da infância e de como devem ser as intervenções dos adultos em relação a essa faixa etária. Assim, por trás do tratamento que conferimos às crianças residem concepções sobre o que acreditamos que representa o desenvolvimento humano. Por muito tempo, atribuiu-se à criança as características de um adulto em miniatura, porém, é preciso considerar as peculiaridades da infância e respeitar os interesses da criança para que esta possa desenvolver sua autonomia e manter vivo o prazer de aprender e de se relacionar.

É crescente o número de crianças de 4 a 6 anos que freqüentarem as instituições de Educação Infantil. Embora esse espaço de educação da criança

pré-escolar se caracterize teoricamente como espaço do brincar, infelizmente é comum presenciarmos práticas em que o brincar é desvalorizado em detrimento de outras atividades consideradas mais produtivas.

As crianças precisam de tempo, espaço, companhia e material para brincar. É preciso deixar a criança jogar, pular, mexer, subir, descer, dar cambalhotas, pegar, manipular, abrir, fechar, experimentar e experimentar-se. Em outras palavras, “para ser capaz de falar com o mundo, a criança precisa brincar com o mundo”.

Considerações Finais

A partir das abordagens acima citadas entendemos que utilização da atividade lúdica proporciona as crianças à compreensão de mundo e seu conhecimento a respeito dele.

Por meio das brincadeiras a criança passa a indagar, dissipar suas dúvidas, despertar a imaginação. Através dos brinquedos e brincadeiras, sonham e vão além da sua realidade.

Salientamos que por intermédio das brincadeiras as crianças satisfazem seus desejos, sendo de suma importância que as instituições de Educação Infantil acrescentem em seu cotidiano as práticas lúdicas considerando as necessidades das crianças.

O brincar deve ser visto como indispensável à formação integral da criança

Após termos feito essas considerações a respeito do tema O papel dos brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil compreendemos que são de grande valia no universo infantil. Deste muito cedo são utilizados como porta de entrada para o mundo dos adultos.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, A. M. O. **O lúdico e a construção do conhecimento:** uma proposta pedagógica construtivista. Prefeitura Municipal de Monte Mor, Departamento de Educação.

BENJAMIN, W. **Reflexões: A criança o brinquedo a educação.** São Paulo, Summus ed. 1989.

Ministério da Educação, **Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino:** Um Estudo Casos de Cinco Municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas, Secretária de Educação Fundamental. Brasília; MEC/SEF, 2002.

Ministério da Educação e Cultura. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, publicada no DOU de 23/12/1996, Seção I, p. 27839. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996.

Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais.** Disponível em: www.mec.gov.br (Acesso em Abril/2012).

KISHIMOTO, T. M. **O Brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

_____. (apud Froebel). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O Jogo e a educação Infantil.** São Paulo: ed. Pioneira Thomson Learning, 1994

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental.

Referencial curricular nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. V. I

MALUF, Ângela. C. M. **Brincar prazer e aprendizado**. 6ª ed. São Paulo: vozes, 2005.

OLIVEIRA et alii. Creches: **crianças, faz-de-conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 1992

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 5ªed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CUNHA, Nylse H. **Brinquedo, desafio e descoberta**. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva**: um guia a Piaget e Kohlberg. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1969.
_____. A formação do símbolo: **imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática** 1. ed. Porto Alegre :Artes Médicas, 1995

PIAGET, Jean, **A Formação do símbolo na criança**: imitação, jogo sonho imagem e representação, Rio de Janeiro, Zahar, 1971

WALLON, H. As **etapas da evolução psicológica da criança**. In: GALVÃO, Izabel.

Henri Wallon: **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis Vozes, 2002



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM