

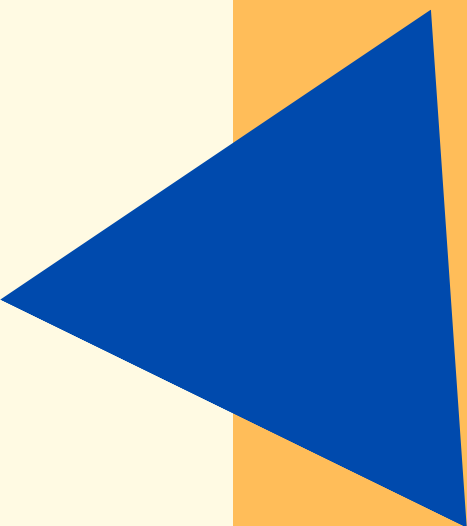


SL EDUCACIONAL

FEVEREIRO DE 2024 V.6 N.02



Educação



DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/02/2024



Revista SL Educacional

N° 2

Fevereiro 2024

Publicação

Mensal (fevereiro)

SL Editora

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

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

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

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/02/2024

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

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

Dulcilene Santos de Sousa..... 04

ARTES E SUAS POSSIBILIDADES

Eliana Fioratti Felipe 09

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

Igor Augusto Leite..... 20

INTERVENÇÕES PSICOMOTORAS EM TRANSTORNOS DO DESENVOLVIMENTO

Katia Regina Pires Teotônio..... 27

ENSINO DA HISTÓRIA NAS ESCOLAS PROMOVENDO JUSTIÇA E IGUALDADE

Priscila Silva Brito..... 35

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Vanessa Andreia Marques Costa..... 46

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vilma Mendes Rodrigues..... 53

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NOS PRIMEIROS ANOS DA ESCOLA

Ednalva Silva Frutuoso..... 58

A LITERATURA INFANTIL E O INCENTIVO AO HÁBITO DE LER

Isabel Lopes Barbosa Anea..... 74

RECURSOS VISUAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO.

Juliana Moraes Gonçalves da Silva..... 86

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

Maria Jose Lopes Rios de Moura..... 93

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Michele Ballero Carnetti..... 105

HENRI MATISSE

Rúbia Chavasco Fuga..... 113

O PRINCÍPIO DE INTEGRALIDADE NA EDUCAÇÃO

Cássia Quaresma de Almeida Matos..... 138

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

Dulcilene Santos de Sousa

RESUMO

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

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

Palavras-chave: brinquedo; escola; criança.

INTRODUÇÃO

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

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

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

O QUE É BRINQUEDO

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

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

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

³ Hilda Lúcia Cerminaro Sarti é professora e mestra em educação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUSÕES

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ARTES E SUAS POSSIBILIDADES

Eliana Fioratti Felipe

Resumo

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

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

Palavras-chave: artes; educação; aprendizagem.

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

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

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

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

Artes Plásticas

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

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

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

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

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

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

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

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

Teatro

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

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

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

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

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

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

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

Aristóteles sobre intelecto e sentidos.

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

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

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

Dança

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

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

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

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

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

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

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

Ele ainda afirmava que:

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

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

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

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

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

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

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

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

Música

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

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

uma formação específica.

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

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

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

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

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

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

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

Há também jogos melódicos, atividades inúmeras de apreciação musical.

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

Combinações Artísticas

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

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

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

Considerações finais

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

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

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

Referências bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Igor Augusto Leite

Resumo:

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

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

1. Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Justificativa

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

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

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

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

3. Objetivos

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

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

3.1. O narrador

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

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

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

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

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

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

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

3.2. Personagens

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

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

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

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

(MÃE, 2011, p. 15, grifo nosso)

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

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

3.3. Espaço

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

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

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

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

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

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

Considerações finais

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

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

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

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

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

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

Referências bibliográficas

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

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

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

INTERVENÇÕES PSICOMOTORAS EM TRANSTORNOS DO DESENVOLVIMENTO

Katia Regina Pires Teotônio

RESUMO

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

Palavras-chave: educação; aprendizagem; psicomotricidade.

1. INTRODUÇÃO

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

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

a autonomia e a autoestima.

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

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

2. Estimulação Precoce e Desenvolvimento Motor

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

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

interação com o ambiente.

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

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

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

3. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E APRENDIZAGEM

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

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

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

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

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

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

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

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

4. PROMOÇÃO DA AUTOESTIMA E INTEGRAÇÃO SOCIAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUSÃO

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

ENSINO DA HISTÓRIA NAS ESCOLAS PROMOVEDO JUSTIÇA E IGUALDADE

Priscila Silva Brito

RESUMO

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

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

1. INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

2. HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

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

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

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

2.1. Racismo, preconceito e narcisismo

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

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

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

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

2.2. A valorização do negro na sociedade

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3. Ética, valores humanos

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

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

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

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

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

2.4. A lei 10.639/03: combatendo o racismo

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

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

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

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

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

Assim como os que conferem em:

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

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

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

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

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

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

3. CONCLUSÃO

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Vanessa Andreia Marques Costa

RESUMO

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

Palavras-chave: infância; alfabetização; escola.

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO PRECOCE

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

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

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

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

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

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

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

PAPEL DOS PAIS E CUIDADORES NA PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO

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

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

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

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

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

CONCLUSÃO

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vilma Mendes Rodrigues

RESUMO

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

Palavras-chave: educação; equidade; inclusão.

1. INTRODUÇÃO

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

2. ACESSO EQUITATIVO À EDUCAÇÃO INFANTIL

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

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

3. DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

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

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

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

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

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

CONCLUSÃO

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NOS PRIMEIROS ANOS DA ESCOLA

Ednalva Silva Frutuoso

RESUMO

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

Palavras-chave: escola; criança; aprendizagem.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1 A teoria do desenvolvimento infantil em Vigotski

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Aprendizagem e desenvolvimento

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A LITERATURA INFANTIL E O INCENTIVO AO HÁBITO DE LER

Isabel Lopes Barbosa Anea

RESUMO

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

Palavras chave: Literatura Infantil, Leitura, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BREVE HISTÓRICO SOBRE A LITERATURA INFANTIL

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

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

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

Assim, Cunha nos demonstra que:

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

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

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

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

Dessa forma, vemos em Zilberman que:

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

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

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

Em Cadernatori vemos que:

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

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

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

- Perrault, e suas principais obras são:

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

- Irmãos Grimm, com as obras:

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

Andersen, com:

- O Patinho Feio

- Charles Dickens:

- Oliver Twist
- David Copperfield

- La Fontaine:

- O Lobo e o Cordeiro

- Esopo:

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

- Figueiredo Pimentel:

- Contos da Carochinha

- Monteiro Lobato

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

CARACTERÍSTICAS DA LITERATURA INFANTIL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

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

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

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

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

Cademartori confirma essa importância afirmando que:

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

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

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RECURSOS VISUAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO.

Juliana Moraes Gonçalves da Silva⁶

RESUMO

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

INTRODUÇÃO

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

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

DESENVOLVIMENTO

Conceituando o Autismo

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

Características do autismo

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

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

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

A aprendizagem da criança autista

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

Maria Jose Lopes Rios de Moura

Resumo

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

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

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

os pais pouco podem participar ou interagir.

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

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

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

Contexto histórico da família

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

Ao longo do seu contexto histórico, grandes modificações aconteceram,

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

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

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

A família no contexto atual

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

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

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

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

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

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

A escola no contexto atual

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

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

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

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

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

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

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

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

A participação da família na vida escolar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

tornando a gestão mais democrática”.

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

Considerações finais

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Michele Ballero Carnetti

RESUMO

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

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

Palavras-chave: Gestão escolar. Democracia. Escolas públicas

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

1. CONCEITO DE ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO

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

Dentro da administração encontramos dois enfoques:

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

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

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

1.1 MODELOS DE GESTÃO

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

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

1.2 GESTÃO ESCOLAR

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2.1 AUTONOMIA NA GESTÃO

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

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

Segundo Gadotti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

HENRI MATISSE

Rúbia Chavasco Fuga

RESUMO

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

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

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

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

Palavras-chave: Matisse; Arte; Artes Visuais.

DESENVOLVIMENTO

1. HENRI MATISSE

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

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

1.1 Datas

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

1882: Estudos no Liceu de San Quentin.

1887: Início dos estudos em Direito.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1901: Expõe no Salão dos Independentes.

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

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

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

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

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

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

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

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

1910: Viagens para a Espanha.

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

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

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

1915: Exposição em Nova Iorque.

1916: Exposição em Londres. Primeiro Inverno em Nice.

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

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

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

1921: Desloca-se entre Étretat e Paris.

1922: Série das Odaliscas.

1924: Exposição em Nova Iorque, retrospectiva em Copenhague.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Biografia

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

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

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

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

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

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

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

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



A LEITORA 1894

Imagem 1

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

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

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

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

1.3 Pinturas

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

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



A MESA DO JANTAR 1897

Imagem 2



MESA COM LIVROS 1890



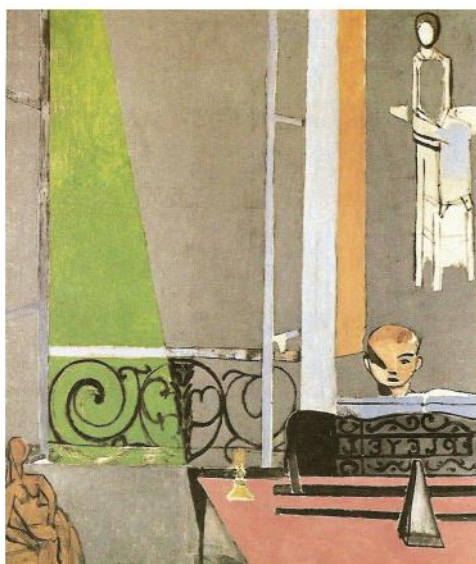
HOMEM NU OU ESCRAVO 1900

Imagem 3



LUXO, CALMA E VOLÚPIA 1904

Imagem 4



ALICÇÃO DE PIANO 1916

Imagem 5

Imagem 6

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



A ALEGRIA DE VIVER 1905

Imagem 7

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

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

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

1.4 Influências Mediterrâneas

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



O CAFÉ ARÁBE 1913

Imagem 8



O RIFENHO EM PÉ 1913

Imagem 9



ODALISCA COM CALÇAS CINZA 1912

Imagem 10

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

Imagem 11

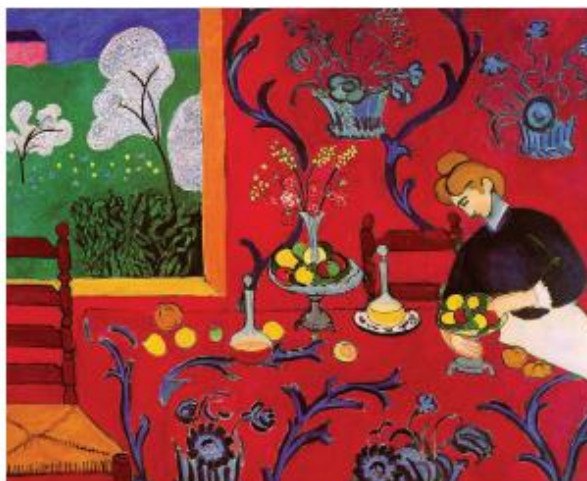
1.5 Janelas

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



JANELA ABERTA, COLLIOURE 1905

Imagem 12



HARMONIA EM VERMELHO 1908

Imagem 13

1.6 Painéis decorativos

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

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

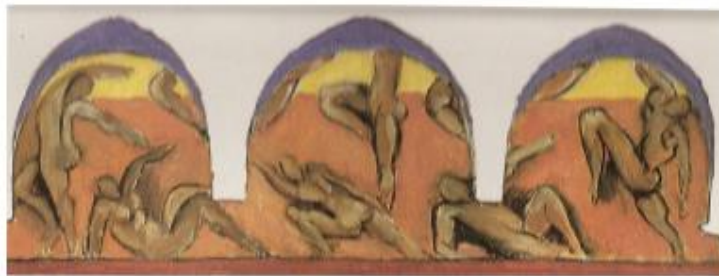
questão de fazer o painel em escala real, mas deram a medida errada dos espaços – o que só foi percebido na colocação – e Matisse teve de refazer o trabalho. O painel abaixo foi recolhido e não há qualquer reprodução colorida da versão definitiva – decisão tomada pelo proprietário.



A DANÇA ESTUDO PREPARATÓRIO 1910



A DANÇA VERSÃO DEFINITIVA 1910



A DANÇA I ESTUDO PREPARATÓRIO 1930



A DANÇA 1930-32

Imagem 14

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

1.7 Livros ilustrados

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

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



PASIPHAÉ ABRAÇANDO UMA OLIVEIRA 1952



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

Imagem 15



CAVALO, TRATADOR E PALHAÇO 1947

Imagem 16



O ENTERRO DE PIERROT 1943

Imagem 17



A LAGOA 1944

Imagem 18



O COWBOY 1943-44

Imagem 19

Imagem 20



ICARO 1943

Imagem 21



O DESTINO 1946-47

Imagem 22

1.8 Colagens

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

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



ANIMAIS MARINHOS 1950

Imagem 23



MIMOSA 1949-51

Imagem 24



NU AZUL 1952

Imagem 25



O CARACOL 1953

Imagem 26

1.9 Esculturas

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

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

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

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



NU RECLINADO I 1907

Imagem 27



O ESCRAVO 1900-04

Imagem 28



FIGURA SENTADA COM MÃO
DIREITA NO CHÃO 1908

Imagem 29



A SERPENTINA 1909

Imagem 30



AS COSTAS I 1909

Imagem 31



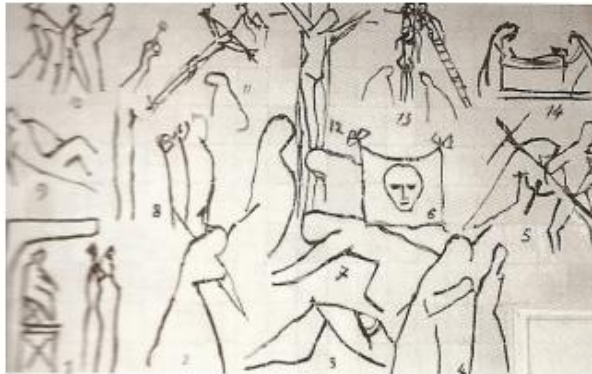
CABEÇA DE JEANNETTE I, II, III, IV E V 1910-13

Imagem 32

1.10 Capela do Rosário

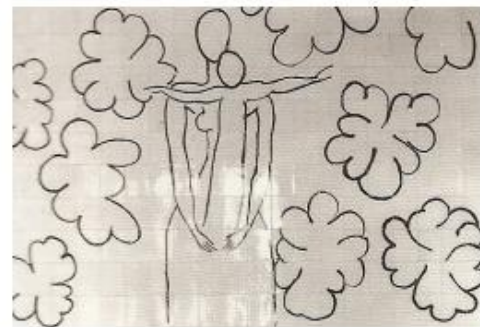
Matisse quando sofreu a cirurgia no estômago e já perto de seus anos finais foi cuidado por uma freira, chamada Monique Bougeois, que o auxiliava na tarefa dos papéis recortados e acabou o encarregando de cuidar da decoração da capela das freiras dominicanas em Vence. Tarefa essa que ele acatou com muito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

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



VIA CRUCIS

Imagem 33



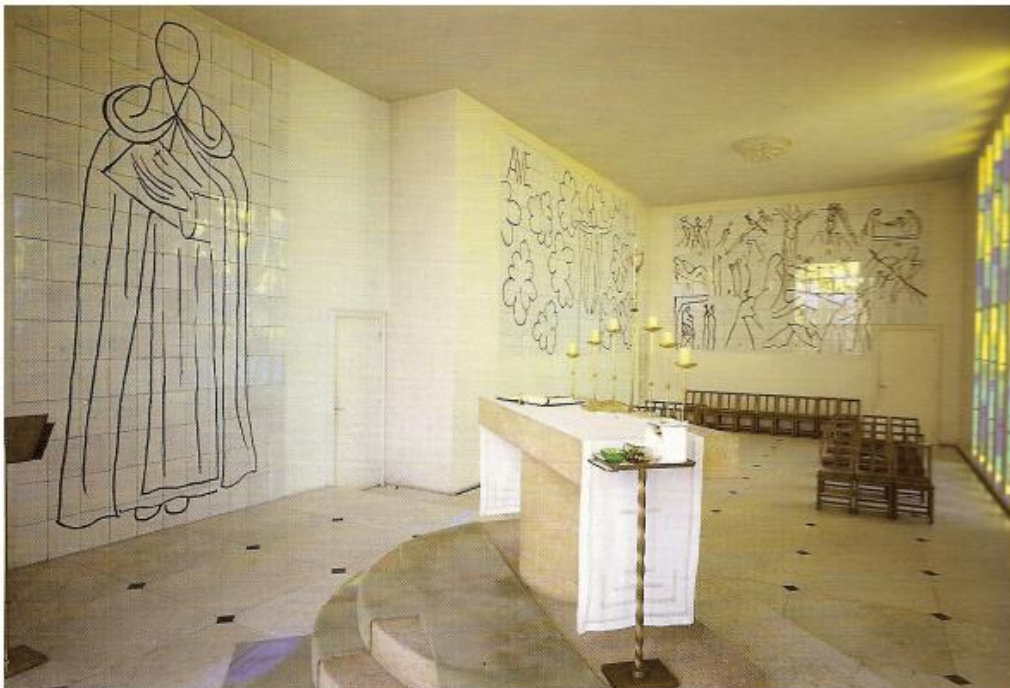
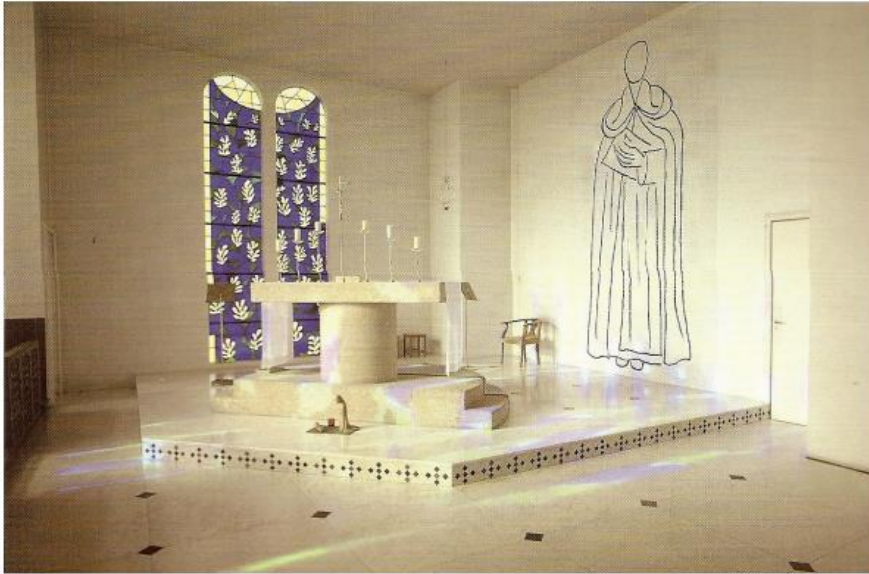
A VIRGEM E O MENINO

Imagem 34



VITRAL A ÁRVORE DA VIDA

Imagem 35



VISTAS DO INTERIOR DA CAPELA DO ROSÁRIO

Imagens 36 e 37

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

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

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

CONCLUSÃO

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

O PRINCÍPIO DE INTEGRALIDADE NA EDUCAÇÃO

Cássia Quaresma de Almeida Matos

RESUMO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUSÃO

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155-169, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 8, n. 14-15, p. 91-103, 1998.

NUNES-NETO, N. E. I.; CONRADO, Dália Melissa. Ensinando ética. **Educação em revista**, v. 37, 2021.

NUNES, Alia Maria Barrios González et al. Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil: Um estudo sociocultural construtivista. 2009.

OLIVEIRA, Caio Ramon Guimarães de. Teoria do mínimo existencial como fundamento do Estado Democrático de Direito: um diálogo na busca de uma existência digna. In: Revista Direito e Liberdade (RDL) - ESMARN. v. 14. n. 2. ano. 2012.

PCN – PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

POSSER, Juliana; DE ALMEIDA, Lia Heberlê; MOLL, Jaqueline. Educação Integral: Contexto histórico na educação brasileira. *Revista de Ciências Humanas*, v. 17, n. 28, p. 112-126, 2016.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 15, n. 31, p. 239-247, 2005.

REIS, Maria Paula Ivens Ferraz Colares Pereira dos et al. A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. 2008.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, Santa Marli Pires; CRUZ, Dulce Regina Mesquita. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SARMENTO, Teresa; MARQUES, Joaquim. A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Revista Interações*, v. 2, n. 2, 2006.

SERRANO, Gloria Pérez. **Educação em valores: como educar para a democracia**. Artmed, 2002.

TAVARES, Celma. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM