

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

v.4 n.4 abril de 2022

e-ISSN 2675-1186





UNIFICADA

**REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA
FACULDADE UNIFICADA DO
ESTADO DE SÃO PAULO**

v.4 n.4 - 01 de abril de 2022

e-ISSN: 2675-1186

R454

Revista Multidisciplinar da Faculdade Unificada do Estado de São Paulo / FAUESP, FCT Editora, v.4, n.4, Abril. - São Paulo: FCT Editora, 2022.

Mensal
e-ISSN 2675-7850

1. Educação 2. Ensino 3. Pedagogia 4. Professores. 5. Pesquisa. 6. Gestão.

I. Título

CDD: 370
CDU: 37



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP
Abril, v.4, n.4 (2022)
Bibliotecário: Mário Fernandes da Silva
Marques (CRB-8/10442)
e-ISSN: 2675-1186
Editoração: FCT Editora
Supervisão: Fernando Curti
Revisada em: 10 de ago. de 2022

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof.^a MSc Claudineia Lopes
DIREÇÃO FINANCEIRA
Prof.^a Esp.^a Sylvia Storniollo
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
Prof.^a Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Prof.^a Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos
Prof.^a MSc Claudineia Lopes (FAUESP)
Prof.^a Esp.^a Sylvia Storniollo (FAUESP)
Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)
Prof. Dr. Gladson Cunha (Fabra/PUC-Rio)
Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)
Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos
(FAUESP)

SUMÁRIO

Os avanços na educação inclusiva e psicomotricidade.....	6
<i>Elisangela Pereira Da Silva Santos</i>	
As desigualdades sociais após abolição da escravidão no Brasil.....	12
<i>Iolanda Oliveira de Sousa</i>	
A arte e a literatura na educação infantil.....	29
<i>Isabela Maria Bueno Seganti</i>	
A importância da ludicidade na infância	34
<i>Leci Kleine De Oliveira</i>	
A dança no contexto escolar.....	43
<i>Ligia Maria de Melo</i>	
Criança sujeito de direitos	53
<i>Lilian Salvo Beites</i>	
A arte como linguagem na educação infantil..	63
<i>Lilian Silva Dutra</i>	
A contribuição da arte na formação humana ...	69
<i>Liliane Dos Santos Gadelha</i>	
A linguagem e o ensino da arte nas séries iniciais.....	74
<i>Marcelo Oliveira Reis</i>	
A contribuição da arte na formação humana.....	81
<i>Maria Solange Dias dos Santos Rodrigues</i>	



A história do MASP.....	85
	<i>Miriam Leite da Silva</i>
Literatura infantil e a contação de histórias nas aprendizagens da infância.....	103
	<i>Paloma de Oliveira Pina</i>
Arte-educação no ônibus-museu: um relato de experiência.....	108
	<i>Patricia Cristiane Folini Noronha</i>
Contribuições do desenho na educação inclusiva.....	117
	<i>Priscila Gomes da Silva</i>
Educação étnico racial na educação infantil.....	131
	<i>Selma Augusto</i>
Educação ambiental: como as escolas podem contribuir para a transform[ação] de 1/2 ambiente por inteiro.....	136
	<i>Verena Santos Uanús</i>



EDITORIAL

A divulgação científica é o meio de popularizar o conhecimento produzido nas faculdades e universidades mundo a fora. É também uma forma de interação entre os espaços acadêmicos, muitas vezes, percebidos como espaços elitizados e distantes da realidade pública.

Pensando nessas duas situações é que nós, da FAUESP, estamos apresentando a sociedade brasileira a Revista UNIFICADA, um periódico acadêmico de circulação semestral voltado para a divulgação ensaios, relatórios de pesquisas e artigos científicos num viés multidisciplinar.

Sendo o nosso objetivo divulgar, tornando público o conhecimento produzido por diversos meios e em diferentes perspectivas científicas, nesta edição, apresentamos sete artigos que englobam as áreas da Educação, Literatura e Direito.

Nós da FAUESP entendemos que a educação não é apenas um meio de desenvolvimento pessoal, porém, que educar vai além da formação do aluno. Educar significa agir na transformação da realidade em que nos encontramos, de modo que possamos cumprir a nossa Missão:

“Educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuir para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a justiça social, a democracia e a cidadania, além de promover a educação, visando o desenvolvimento sustentável do país”.

Boa leitura! Dr. Gladson Cunha
Membro do Conselho Editorial



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Faeusp
e-ISSN: 2675-1186

OS AVANÇOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PSICOMOTRICIDADE

ADVANCES IN INCLUSIVE EDUCATION AND PSYCHOMOTRICITY

Elisangela Pereira Da Silva Santos¹

RESUMO

O artigo aborda o autismo caracteriza-se como o fechamento da criança em si, as crianças que têm este transtorno, normalmente apresentam dificuldades na lógica mostraremos que o brincar estimula um desenvolvimento de habilidades tanto cognitivo como social, de modo que esta atividade pode oferecer várias experiências novas, o que resulta na formação e consolidação de importantes circuitos neurais, conectando áreas importantes do cérebro relacionadas a distintas competências ou conjuntos de habilidades.

Palavras-chave: Autismo, Brincar, Inclusão, Habilidades.

ABSTRACT

The article addresses autism is characterized as the closure of the child itself, children who have this disorder, usually have difficulties in logic. We will show that playing stimulates the development of both cognitive and social skills, so that this activity can offer several new experiences, which result in the formation and consolidation of important neural circuits, connecting important areas of the brain related to different competencies or skill sets.

Keywords: Autism, Play, Inclusion, Skills.

¹ Graduada em Pedagogia pela UNIVERSIDADE ANHANGUERA(E-mail (elipersilva@yahoo.com.br)
Professora da Rede Municipal de São Paulo

INTRODUÇÃO

O comportamento dos alunos pensando em algumas alternativas mais adequadas que o professor pode desenvolver na sua prática pedagógica, focando na utilização de tecnologias assistivas que é de extrema relevância, ao levarmos em consideração os desafios encontrados em sala de aula com a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Será que os professores estão preparados para trabalhar com este aluno, o que é autismo, como podemos desenvolver atividades que auxiliará este aluno no seu processo de ensino aprendizagem, onde estudos realizados sobre o autismo acumulou-se conhecimentos teóricos e práticos sobre esta síndrome que permite um novo olhar sobre ela.

Com o objetivo refletir sobre as contribuições dessa ciência para as práticas pedagógicas, tentando ligar suas correspondências e relações com a aprendizagem e descobertas da Neurociência sobre o brincar podem ampliar a utilização desse recurso nas práticas escolares desta forma torna-se, novas práticas e informações aprendidas mais duradouras e permanentes na memória dos aprendizes, o estudo do desenvolvimento humano e os recentes resultados da neurociência irão corroborar e reforçar nossas considerações sobre o brincar para a aprendizagem encontramos nas escolas de ensino regular alunos com Autismo.

As causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados, um número significativo de crianças Especiais, são identificadas ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança.

Assim, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente

É provável encontrar um número considerável de pesquisadores que dedicaram seus estudos à reflexão da importância do lúdico (brincadeiras e jogos) para o desenvolvimento da criança conscientes disso iniciaram por fundamentar as ideias nos estudos de Vygotsky (1930/1987), e seus seguidores, para compor o texto a seguir devido sua inegável contribuição para o tema que queremos desenvolver.

Para Vygotsky (1930/1987) o homem não tem uma relação direta com o mundo, mas, sim, uma relação mediada com ele sendo assim, pode-se compreender a capacidade da mediação como um instrumento que permite maior entendimento das transformações de ações empregadas, tanto em nível interpsicológico como intermental internalizado, Vygotsky (1930/1987).

Neste contexto (ROLIM et al., 2008) nos esclarece que cada brinquedo orienta a criança em seu procedimento, ditando o que ela deve fazer, e cita

Segundo Vygotsky:

“é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.” (VYGOTSKY, 1998, p. 126).

Partindo desta realidade, entende-se que todos os alunos são diferentes, tanto em capacidades, quanto em motivações, interesses, ritmos evolutivos e estilos de aprendizagem; e todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas, contextuais e relativas, por isso é necessário intervir no processo mediante a emergência da educação na atualidade, o estudo foi realizado como meio de constatar se a mesma pode direcionar de forma eficaz a aprendizagem infantil, tendo também em vista a necessidade de refletir sobre a urgência de disseminar suas potencialidades, fundamentando a pesquisa educacional baseada em metodologia científica.

Mediante a relevância dada ao trabalho docente e às dificuldades de aprendizagem na pré-escola, buscando construir um referencial teórico reflexivo para o pensar e o repensar às práticas e ações neste âmbito, contribuindo, assim, para que as intervenções psicomotoras sejam compreendidas, planejadas, articuladas e desenvolvidas, como fator positivo no desenvolvimento integral da criança, atendida por esse segmento da Educação Infantil, pois segundo Smith e Strick (2001, p. 30),

“as condições [...] na escola, na verdade, podem fazer a diferença entre uma leve deficiência e um problema verdadeiramente incapacitante”.

A escola precisa pensar em diferentes estratégias articuladas ao mundo particular da criança (a família), que venham a sanar estas dificuldades, esta ordem de procedimentos não seja respeitada com rigor, uma simples dificuldade, às vezes transitória, pode transformar-se em um problema sério, que acarretará no fracasso escolar da criança.

Nas palavras de Garcia (1997, p. 51): “a escola antecipa o fracasso social através de seleção, rotulação, discriminação e exclusão, apesar do seu discurso democratizante. O fracasso escolar vem sendo o primeiro degrau na escalada para o fracasso social e para a manutenção do status quo”.

[...] uma desarmonia no desenvolvimento, normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica; e que traduz uma irregularidade biopsicossocial do desenvolvimento global e dialético da criança, que normalmente envolve na maioria dos casos: problemas de lateralização, de praxia ideomotora, deficiente estruturação perceptivo-motora, dificuldades de orientação espacial e sucessão temporal e psicomotora, que impede a ligação entre os elementos constituintes da linguagem e as formas concretas de expressão que os simbolizam.

[...] dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos destas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto por seus ambientes domésticos e escolares.

Muitas dessas dificuldades de aprendizagem surgem na infância, ainda na educação infantil e caso não haja uma intervenção tanto do profissional docente como do psicopedagogo, deve orientar as crianças pelos variados caminhos de aprendizagem, motivando-as, criando e recriando os sentidos da aprendizagem, de modo a superar as dificuldades e promover uma aprendizagem de forma ajustada, assegurando o desenvolvimento de atitudes, de criticidade, diálogo, descoberta e inserção no mundo.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Vygotsky (1930/1987) concede ao brinquedo um papel potencialmente criador de possibilidades de atuações nas ZDP, ou seja, aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de um par mais competente. O rigor a respeito das regras muitas vezes não é atendido no dia-a-dia, no entanto, temos no brinquedo uma imensa capacidade de influência na ZDP dos envolvidos nas ações do brincar.

Que a imaginação nasce no jogo é algo que você expõe como absolutamente certo, convincente e central por seu significado: antes do jogo não há imaginação. Mas acrescente outra regra mais, a imitação (que, segundo me parece é tão central e está igualmente ligada à situação fictícia), e obteremos os principais aspectos do jogo. (VYGOTSKY, 1933 apud ELKONIN, 1978/1998, p. 4).

Nestes termos, a partir da citação acima, se pode perceber a importância da imaginação que certamente envolverá cada participante dos jogos. No entanto, o fator imitação, não raro, surgirá e ligar-se-á às diversas situações fictícias que surgirem em campo. O brinquedo suscita a imaginação e a imitação surge como um gesto de criar umas realidades muitas vezes desenvolvidas pelos adultos.

Segundo Ericson (1963) afirma que o jogo da criança é a forma infantil de dominar a realidade por meio da experiência e do planejamento os jogos, tais como jogos de papéis de mãe e filha, de escola, entre outros, somente aquelas ações que se ajustam à situação real representada na atividade lúdica é aceitável.

(...) o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VYGOTSKY, 1930/1987, p. 131).

A inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais tem se mostrado ainda mais presente dentro do dia-a-dia das escolas brasileiras, estudos estão sendo realizados para que a educação especial possa ser ainda mais, efetivada e realizada com sucesso dentro do cotidiano escolar a Política Nacional de Educação Especial .

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008).

Para Kishimoto (2010, p. 1)

Ao brincar a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta

para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Metring (2014, p. 49) afirma:

O lúdico ainda é a melhor maneira de acessar o cérebro por várias vias sensoriais, pois desde muito cedo nosso cérebro gosta de brincar. Isso vale para crianças, adolescentes e adultos. Na brincadeira, o sistema límbico permite maiores impressões de prazer do que de desprazer. Portanto, ao lúdico podemos associar conteúdos importantes para a vida do aprendiz.

Um ensino de qualidade, comprometido pela aprendizagem sólida é tarefa atribuída à escola que dentro de seus diferentes tempos e espaços deve agregar conceitos que promovam uma educação ao alcance de todos, compreendendo que esta dimensão é composta pela nesta fase que a criança está construindo as bases cognitivas e emocionais do desenvolvimento, como a coordenação motora fina, orientação espacial, comportamentos sociais de organização pessoal, respeito ao próximo, limites, responsabilidades e independência, entre outras características determinantes para uma formação e aprendizagem equilibradas, e que, por isso, requer uma atenção criteriosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas constitui uma das opções mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança, visa considerar as múltiplas diversidades e possibilidades que as brincadeiras e os jogos oferecem às crianças quanto ao seu desenvolvimento de linguagem e a reconstituição da atividade adulta e imitação, ambas calcadas na realidade de forma que auxilia a criança a dominar a realidade e mediação pela linguagem, aprendizagem de regras, desenvolvimento do autocontrole e criação de interações voluntárias.

A formação de planos e motivações volitivas (traços essenciais para o desenvolvimento da consciência e das formas superiores de pensamento), desenvolvimento da autonomia, do raciocínio e da capacidade de fazer inferências e observações, gerando a construção do próprio conhecimento, motivação e prazer a Psicologia e da Pedagogia, as evidências neurocientíficas comprovam o aumento das conexões entre as células cerebrais.

Um ambiente saudável torna-se compatível com a realidade da criança, tornando a aquisição das informações, em sua forma lúdica, mais permanente e a aprendizagem mais célere quando a criança brincar, o papel da escola, torna-se, portanto, indispensável entender o brincar na escola, com todas suas atividades lúdicas, como um mecanismo técnico, pedagógico e profissional de se alcançar as mais importantes condições da evolução e integração do educando ,o respeito as regras, organização com o material, o meio onde ela está inserida e o educador por fim, para os professores e educadores, as mediações, com o emprego dos estudos da Psicologia, da Educação,

REFERÊNCIAS

- COSTA, V. R. Por que brincar é importante. 2013. Disponível em:http://www.cienciahoje.org.br/noticia/v/ler/id/4004/n/por_que_brincar_e_importante(acesso em 19/10/21)
- CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. Dificuldades de aprendizagem: que são? Como entendê-las? Porto: Porto Editora, 2006.
- ERICSON, F. Conceptions of school culture: An Overview. Educational administration quarterly, volume 23, nº 4. November 11-24, 1987.
- GARCIA, R. L. A educação numa plataforma de economia solidária. In: Propostas - Revista trimestral de debate da FASE. Rio de Janeiro: Ano 26, n. 74. set./out./nov., 1997.
- GÓMEZ, A. M. S. TÉRAN, N. S. Transtornos de Aprendizagem e Autismo. São Paulo: Cultural S. A., 2014.
- KISHIMOTO, T. M., Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.
- MARTINS, M. F. As descobertas da neurociência e o brincar. 2011. Disponível:<https://www12.senado.leg.br/institucional/programas/primeirainfancia/listasemanas?campanha=vii-semana-de-valorizacao-da-primeira-infancia-e-cultura-da-paz> acesso (17/07/21)
- METRING, R. Neuropsicologia e Aprendizagem: fundamentos necessários para planejamento do ensino. 2ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2, p.176-180, jul/dez.2008. Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20vygotsky.pdf> (acesso 07/11/21)
- VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. (1930). São Paulo: Martins Fontes, 2002. In
- VIGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente, 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

AS DESIGUALDADES SOCIAIS APÓS ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL

SOCIAL INEQUALITIES AFTER THE ABOLITION OF SLAVERY IN BRAZIL

Iolanda Oliveira de Sousa

RESUMO

Após a abolição dos escravos no Brasil, os proprietários de escravos queriam ser indenizados pelo governo pelas supostas perdas financeiras decorrentes da libertação dos escravos, deste modo foram ter com Rui Barbosa, para reclamar os prejuízos. O ministro da fazenda indeferiu a solicitação e determinou a queima de papéis comprobatórios de posse dos africanos, no dia 14 de dezembro de 1890, encerrando assim a controvérsia de possíveis danos. Pelo lado do contexto histórico foi fundamental para pôr fim às discussões, mas por outro, dificultou para que os historiadores contemporâneos montassem o quebra-cabeça do capítulo mais cruel da formação da nossa sociedade, não fosse os cartórios de notas que mantiveram os registros seria muito difícil fazer o percurso da história da escravidão no Brasil.

Palavras-chave: Abolição, Desigualdade, Educação, Escravidão.

ABSTRACT

After the abolition of slaves in Brazil, slave owners wanted to be compensated by the government for the alleged financial losses resulting from the freeing of slaves, so they went to Rui Barbosa to claim the losses. The minister of finance rejected the request and ordered the burning of documents proving possession of the Africans, on December 14, 1890, thus ending the controversy of possible damages. On the side of the historical context, it was fundamental to put an end to the discussions, but on the other hand, it made it difficult for contemporary historians to put together the puzzle of the cruelest chapter in the formation of our society, were it not for the notary offices that kept the records, it would be very difficult to trace the history of slavery in Brazil.

Keywords: Abolition, Inequality, Education, Slavery.

INTRODUÇÃO

Desde a chegada do primeiro navio negreiro ao Brasil, já se iniciaram as primeiras manifestações de racismo por parte da elite branca do nosso país. O modelo europeu de achar que é superior às outras sociedades são reproduzidas aqui e o racismo que já existia em outros lugares do mundo se instala, o racismo científico foi uma forma de justificar as diferenças raciais impostas pela elite, esse tema será tratado adiante. No período posterior a abolição da escravidão surgiram diversas irmandades que davam apoio aos escravos libertos que se encontravam em situação de vulnerabilidade e não eram poucos, pois conforme dito anteriormente os libertos foram abandonados à própria sorte.

O racismo foi se enraizando na sociedade brasileira, se perpetuando até os dias atuais e as cenas chocantes de violência contra estas populações tem se agravado. Para entender melhor o racismo é importante ressaltar que escravidão é a falta de liberdade, porém nem sempre uma palavra é sinônimo da outra. É importante lembrar de direitos para falar em liberdade, para que esta seja plena. Os direitos sociais precisam ser alcançados, a abolição pura e simples não resolveu o problema, pois as pessoas ficaram à margem daquela sociedade elitizada branca, com discurso retrógrado, preconceituoso e racista existente desde o período colonial. Os senhores de escravos, donos de terra, consideravam os africanos como pessoas inferiores, não eram civilizadas e deveriam ser disciplinadas para “civilizar-se”.

A abolição da escravidão é muito recente no Brasil, pouco mais de 130 anos, ainda estão vivas pessoas que teve tios, avós ou pais escravos, portanto, se apropriar dos fatos históricos que ocorreram durante a escravidão, através de depoimentos pessoais e do sofrimento a que os africanos foram submetidos. Infelizmente, os livros não contemplaram o tema como deveria, o discurso fez questão de perpetuar a diferença racial, bem como as Constituições brasileiras não contemplaram o assunto como deveria. A última Constituição do Brasil, promulgada em 1988, coloca os brasileiros negros como afrodescendentes, ou seja, eles não são brasileiros pela lei, um absurdo a própria lei, diferenciar os cidadãos brasileiros. Objeto de muita crítica por historiadores daqui e de outros países.

Para ir construindo o processo de estruturação do racismo no Brasil, vale lembrar a Guerra do Paraguai, que durou seis anos, ocorreu entre 1864 e 1870, o maior conflito que envolveu além do Paraguai, a Tríplice Aliança, formada por Brasil, Argentina e Uruguai que disputavam a Bacia do Rio Prata. Neste conflito sul-americano, os escravos iam para a guerra no lugar de seus proprietários. Nomeavam os escravos/soldados de “voluntários da pátria”, para aqueles que se arriscaram no lugar dos que inventaram a guerra. Afinal, negros seriam facilmente substituídos por outras “peças” traficadas da África, a morte desses escravos convocados para uma guerra não era problema para os feitores, se não voltassem não teria nenhum problema, pois não teria ninguém esperando os soldados. A Guerra do Paraguai foi um conflito sangrento que deixou uma multidão de mortos.

Matar em nome do estado é tão natural para os brancos desde a colonização do Brasil até os dias de hoje. As instituições públicas no Brasil são as que mais praticam racismo, como já foi

dito, começando pela Constituição Federal que segrega negros e pardos como afrodescendentes. Ora, se a Carta Magna diferencia os brasileiros, as instituições replicam o racismo e o preconceito racial, a Guerra do Paraguai parece um fato remoto, mas não é, se analisarmos dados estatísticos de mortes violentas no Brasil é possível comparar quem morre mais. A população negra, os corpos negros sempre foram os mais atingidos. Homens jovens, moradores da periferia e adolescentes são os mais atingidos. É necessário repetir muitas vezes, qual a característica mais comum para ser alvo da polícia, para que as pessoas modifiquem seu modo de pensar e agir em relação ao outro.

O racismo e o preconceito racial iniciam quando homens e mulheres são retirados brutalmente de seus territórios rumo ao Brasil, em navios fétidos, tratados como mercadoria por homens brancos, açoitados em troncos e pelourinhos nas praças públicas, identificados com placas com frases contendo injúrias raciais e preconceituosas, quando seus corpos são expostos ao trabalho exaustivo sob sol e chuva com poucas vestes. Muitos achavam que o fim de tanto sofrimento apenas porque a cor da pele não era clara, terminaria com abolição da escravidão, mas não, cada dia que passa somos testemunhas do tratamento diferenciado dado ao negro, pobre, jovem, homem, morador de comunidades e periferias, as mulheres pretas são as que mais sofrem violência doméstica.

Muitas vezes, os preconceitos se sobrepõem ao gênero, opção sexual, vestimenta, até preferência musical incomoda o branco. Descaradamente os algozes se defendem de filmagens e testemunhas, justificando a violência gratuita por legítima defesa, muitas vezes a vítima é acusada de portar armas ou drogas para justificar a segregação na sociedade contemporânea. Deste modo, estas pessoas vão sendo extirpadas, violentadas e mutiladas em nome da ordem pública e da própria defesa do criminoso. A violência contra a população negra deixa uma mácula em nossa sociedade, famílias destruídas, porque ao matar um ser humano, filhos ficam órfãos, pais sem seus filhos, cônjuges viúvos.

A desigualdade social entre pretos e brancos aparece com muita distância nas estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população negra é 64,2% da população desocupada no Brasil, apenas 29,9% das pessoas pretas ou pardas ocupam cargo de liderança, dos 10% que ganham menos no Brasil, estas populações são 75,2%, analfabetos são 9,1% enquanto os brancos são 3,9%, 44,5% dos pretos e pardos moram em domicílios com ausência de pelo menos um item relacionado a saneamento básico como água encanada ou coleta de esgoto doméstico, negros e pardos tem 2,7 mais chances de ser vítima de homicídio e para completar mais da metade dos alunos matriculados no ensino médio no Brasil moram em áreas de risco, no que diz respeito à violência. Estes dados são de 2018 e são alarmantes. Dados oficiais do governo brasileiro coletados pelo IBGE.

Em 2020 é possível afirmar que a situação de desemprego piorou em decorrência da pandemia de coronavírus. Muitas famílias também perderam a moradia ou pioraram sua habitação. Neste período de pandemia, mais uma vez as ONGs e coletivos que lutam pela igualdade social e contra o racismo tem feito a diferença nas favelas do Brasil. Estas organizações chegam aonde o estado é ausente, isso mesmo o verbo é e não está porque são populações esquecidas pelo poder público. O estado muitas vezes entrou em comunidades neste período de coronavírus

para continuar exterminando as populações negras. Quando o direito de ir e vir é cerceado por agentes públicos mesmo durante um período tão hostil como o vivido em 2020.

De acordo com o dicionário racismo significa:

“1. conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças, entre as etnias.

2. doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de uma raça (considerada pura e superior) de dominar outras”.

Deste modo, as comunidades brancas sentem-se pertencentes a uma classe superior na hierarquia social. Sendo muito comum, ao comentar a morte de um negro, estas pessoas dizerem que alguma coisa ele fez para a polícia agir desta ou daquela maneira.

RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL

O Brasil é o último país a abolir a escravidão no mundo ocidental, conforme dito anteriormente. Além disso, os castigos corporais são abandonados apenas dois anos antes da abolição da escravidão, em 1886 após a morte de dois escravos em uma fazenda próxima ao Rio de Janeiro. Eles haviam sido condenados a trezentos açoites cada. A Lei brasileira naquela época amparava os proprietários de escravos a castigarem os negros com açoites. Quando há a Proclamação da República, em 1889, foi mais um duro golpe contra os negros aplicado por oportunistas que se diziam abolicionistas.

Em 1910, aconteceu a Rebelião dos Marinheiros que eram duramente castigados, além de piadas e frases racistas era rotineiro na vida daqueles marinheiros que persistem no Brasil. Nunca houve reparação pública ao sofrimento e exclusão sofrida pelos negros brasileiros, não há políticas públicas para acabar com o racismo, devemos falar muitas vezes desde cedo, para que as crianças possam modificar os comportamentos atuais, sendo mais tolerantes e crescerem sendo antirracistas. Uma política antirracista tem sido encabeçada por artistas que levam para a música, teatro e humor o tema, uma forma de lidar diretamente contra o racismo é atingir os brancos, através da arte. Deste modo, espera-se que ao ser colocado no lugar de pessoas que são humilhadas pela cor da pele, sintam a mesma sensação.

O comportamento da elite política e em profissões especializadas, as grandes elites brasileiras hão mais de um século após a abolição da escravidão ainda utilizam frases como “pessoas de cor”, “você está tostadinha”. São utilizadas por políticos frente a casos de racismo e mortes por causa de sua cor. Políticos que acham que não há racismo no Brasil, é vitimismo ou ressentimento do povo negro. Deste modo, agentes públicos como o vice-presidente da República, Hamilton Mourão ao se referir a violência sofrida por um homem negro espancado até a morte em Porto Alegre no Rio Grande do Sul, em uma loja de uma rede de supermercados concomitante ao dia de comemoração da consciência negra.

Pessoas como o presidente da Fundação Palmares, Sr. Camargo, negro, filho de um grande

defensor de políticas públicas, lutador pela cidadania e direitos aos negros, além de ser extremamente racista e nada acontecer com ele, tem atacado publicamente, acusa de vitimismo, tem retirado nomes de personalidades importantíssimas na abolição e de resistência do mural de grandes personalidades. Imagina-se que deveria sofrer punição civil e criminal, pois fala e escreve publicamente barbaridades, como suas postagens em redes sociais. Mas, passa impunemente, por isso são situações que não vislumbramos o fim. Se fatos como estes não são racistas, significa que a sociedade brasileira está socialmente doente.

É muito importante refletir sobre escritos da escravidão e racismo no Brasil, compreender como terminou em outros países. Ler, estudar sobre o processo de escravidão e as formas que como se deu a abolição, atendendo a interesses de grupos que queriam se manter no poder é fundamental para compreender o Brasil contemporâneo, os motivos por que não avançamos na questão racial. Muitas pessoas se referem ao Brasil, como livre do racismo em comparação a outros países, afirmam que nosso país é miscigenado e isso abre um debate importante por grupos que vem lutando contra a segregação racial. Um país que é tão racista que a legislação no início do século XX excluía do voto pessoas sem renda, isso é claramente uma forma de exclusão dessas populações, pois eram aqueles que não conseguiam trabalho formal por causa da cor da pele. Anos depois, ainda sob leis brasileiras, analfabetos não podiam votar, na grande maioria os analfabetos eram negros. Deste modo, por muito tempo, em razão de leis, o negro foi excluído do debate.

Eliminar o estatuto da escravidão não é suficiente para apagar essa mancha e devolver a cidadania a essas pessoas. Há poucos anos as empresas deixaram de exigir características físicas como “pele clara é desejável para um cargo” ou “é melhor alisar o cabelo para trabalhar”. O racismo é estrutural porque não temos juízes, presidentes do Brasil, pouquíssimos deputados ou senadores negros. Não há representatividade em cargos públicos de decisão, mas porque, se os negros é a maioria? Pelo simples fato de ser negro. Digamos numa escala inferior como secretários de estado ou de prefeituras também a imensa maioria de brancos. O racismo não é ensinado de maneira formal, mas é informal, na sutileza e está se perpetuando, porque nada é feito, porque a escola não tem uma educação antirracista.

As pessoas negras evitam portar certos objetos ou roupas para não sofrerem racismo. Usar uma bolsa para passear no Shopping Center pode significar ser seguido por seguranças para certificar-se de que aquela pessoa não vai furtar ou roubar. É sempre impensável para um racista, um negro ser formado em engenharia ou ser um médico, pois acham que é uma exceção, exótico. Ser parado pela polícia e ter que se explicar é rotina, o tratamento por agentes de segurança, inclusive agentes negros, são paradas muitas vezes durante a vida em blitz de trânsito ou em calçadas. Pessoas negras muitas vezes são impedidas de andar em elevador social ou inquerida se é babá ou faxineira em prédios de alto padrão, mesmo que esta pessoa seja moradora. E novamente a pergunta: O Brasil é racista?

Para saber se o racismo existe, não devemos perguntar a um branco e sim às vítimas dele. Saber a resposta para um branco certamente é diferente da resposta de um negro, este tem propriedade para dizer se o Brasil é ou não racista. Mesmo que nos últimos anos, a TV tenha dado protagonismo a negros, uma boa representação em comerciais, ainda assim não é suficiente.

As exigências que as empresas fazem para contratar um negro é sempre superior à exigida do branco. Vencer as amarras do sistema é muito difícil, para o negro pobre atingir a universidade e se tornar um profissional brilhante, exige transpor muito mais obstáculos que um branco. A meritocracia subjuga mais ainda o negro, coloca-o como aquele que não busca o conhecimento ou melhor qualidade vida ou chamado de mi, mi mi. O artigo quinto da Constituição determina que todos somos iguais, deste modo não é razoável aceitar que o politicamente correto se sobreponha, humilhando pessoas, colocando o joelho na garganta. A questão dos direitos humanos sobre os flagelos vividos pelos negros, são direitos garantidos em leis brasileiras e internacionais devem avançar, pois estar na lei não tem garantido o tratamento cordial e igual. Ou somos antirracistas e colaboramos com o fim do racismo ou somos racistas e não aprendemos nada sobre direitos humanos, tampouco sobre o artigo quinto da Constituição brasileira.

O RACISMO CIENTÍFICO NO BRASIL

O racismo científico no Brasil embasou o estrutural, deste modo raça e a cor e o preconceito racial fazem parte da cultura formada após a abolição da escravidão. A formação da sociedade brasileira sobre diferenças raciais e da cor da pele é tão nociva que muitas vezes, crianças se afastam da escola e do convívio social por causa do preconceito, é causadora de doenças psicológicas e de muito sofrimento. No período após 1888, achava-se que ao miscigenar brancos com negros haveria um branqueamento da população, deixando para o passado a passagem do negro por aqui. Bem sabemos que isso nada mais é do que racismo, achar que há possibilidade de branquear uma população é a forma cruel de extermínio e anulação de pessoas. No final do século XIX e início do século XX havia uma busca afoita da formação étnica racial do povo brasileiro, assim os pensadores pautavam suas interpretações na cientificidade.

À medida que os europeus migraram para o Brasil para substituir os africanos como mão de obra, crescia a expectativa de que o branqueamento seria uma questão de tempo, modificando socialmente a população brasileira, não haveria mais pelas ruas o que consideravam raça inferior, sem cultura e civilidade. Esse era o debate de intelectuais que acreditavam ser a escravidão um obstáculo para o crescimento econômico tão almejado, já que os senhores de escravos se sentiram prejudicados com a libertação dos escravos.

É importante diferenciar a palavra raça, que pode ter dois sentidos: sociologia e biologia. O conceito sociológico de raça, foi utilizado nos últimos séculos para classificar a humanidade. Alguns pesquisadores como Schwarcz (1993) e Skidmore (2012) explicam que a questão da raça no Brasil após Abolição surge realmente como instrumento de classificação de grupos humanos e que foi objeto de estudo de muitos intelectuais da época, buscando um significado para diferentes cores de pele, indicando que num processo de evolução a raça branca ocuparia o topo da hierarquização, justificando a sua superioridade.

De acordo com Skidmore:

A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca, às vezes pelo uso dos eufemismos raças “mais adiantadas” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição, juntavam-se mais duas: Primeiro - a população negra diminuiria progressivamente em relação à branca. Segundo - a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros [...]. (Skidmore, 2012, p. 81).

Em outro fragmento de texto, Skidmore faz uma análise do resultado que teria a miscigenação no Brasil:

“[...] a miscigenação não produziria inevitavelmente ‘degenerados’, mas uma população mestiça sadia capaz de torna-se sempre mais branca, tanto cultural quanto fisicamente” (Skidmore, 2012, p. 81).

Este autor assegura em suas publicações que até o período de Getúlio Vargas no Estado Novo, criavam-se empecilhos para a entrada de asiáticos e africanos no Brasil, pois atrapalhavam o branqueamento da população, ou seja à medida que entrasse “raças inferiores”, esse processo seria retardado, dificultando o desenvolvimento social e econômico do Brasil.

Gilberto Freyre, em sua obra “Casa Grande e Senzala”, abandona os códigos criados por uma intelectualidade medíocre e racista e passa valorizar a cultura e suas características: sobremaneira a negra, mas também a indígena e europeia, argumenta que todos que aqui estão formam uma unidade e suas influências sociais, culturais e étnicas na formação do povo brasileiro. À medida que é valorizado as diversas etnias existentes no Brasil, ele reconhece um multiculturalismo e a predominância multirracial que existia aqui. Freyre dá um salto no processo de desconstrução do colonialismo e no discurso antirracista.

O racismo científico é uma forma de manter o domínio dos meios de produção nas mãos da elite branca, o fato do negro ter dificuldade em acessar as camadas mais dominantes é principalmente, porque o acesso à escolarização é precária, a saúde é dificultado, entre outros direitos sociais inerentes que deveria ser estendido a todos os brasileiros. Observa-se que há pouca pesquisa sobre doenças que acometem a população negra como a anemia falciforme ou vitiligo. Com estes exemplos é evidente o quanto ainda temos dificuldade de enfrentar a presença do negro na sociedade, acreditando que miscigenando, a raça negra irá diminuir pois seria gene recessivo, enquanto que, brancos teriam o gene predominante superior.

O discurso repetido milhares de vezes na Europa, a partir de escritos do francês Georges Louis Leclerc, conde de Buffon, que se utiliza das ideias de Darwin e sua Teoria da Evolução das Espécies. Segundo ele, poderia aplicar essa teoria para seres humanos. No século XVIII, a ideia de degeneração ganhou a intelectualidade na Europa e foi amplamente difundida no Brasil. Neste quesito a ciência pode se mostrar muito cruel e insensível com os seres humanos, pensadores brasileiros legitimavam esta ideia disseminando e reforçando o racismo estrutural. A participação do clero na política e o quanto era interessante na geração de riquezas para esta instituição religiosa.

O racismo científico se estendeu aos indígenas brasileiros que eram colocados à mostra, analisados por bancas de “estudiosos”. A pessoa era retirada de sua aldeia e viajava até zooló-

gicos ou universidades cosmopolitas para serem colocadas como vitrines. Era comum serem chamados de semi animais, sugerindo que ainda não passaram pelo processo civilizatório de língua, raça e até de vestimenta. Deste modo, podemos observar o quanto é necessário o Brasil avançar na igualdade racial, de gênero, de igualdade entre os pares.

O RACISMO CONTEMPORÂNEO NO BRASIL

O avanço das tecnologias tem permitido que o racismo estrutural no Brasil fosse fortalecido, não só pela população como nas instituições públicas e privadas. Poderia citar inúmeros casos das ações truculentas da polícia, que entram nas comunidades atirando como se ali só existissem bandidos, mas como sabemos nas comunidades vivem pessoas trabalhadoras, pobres, com muitos direitos negados. Não fosse assim, crianças como: Emily Victória Silva dos Santos, 7 anos e Rebeca Beatriz Rodrigues dos Santos, 4 anos, estariam em um playground com cuidadores, mas foram vítimas da desigualdade e abandono do estado. Foram surpreendidas quando brincavam na rua de uma comunidade pobre do Rio de Janeiro, foram fuziladas por policiais, sem possibilidade de correr ou se esconder dos tiros. A polícia defende os envolvidos, justificando que agiam para devolver a ordem na comunidade. Uma política de segurança pública falha, ruim, em que a corporação não passa por treinamento adequado e continuado. Mas, não é exclusividade do Estado do Rio de Janeiro, em todo o território nacional as pessoas negras, especialmente das periferias e comunidades são alvos constantes do extermínio dessas populações vulneráveis, pois não há registros de operações em bairros nobres como os que ocorrem nas periferias.

Casos como o de João Alberto Siqueira Freitas, espancado até a morte por seguranças de um supermercado da Rede Carrefour, sob os holofotes das câmeras de celulares, colocados em redes sociais quase ao mesmo tempo em que a vítima agonizava com um joelho no pescoço. A perversa desculpa dos responsáveis pelo espancamento, dá conta de que o homem estava importunando clientes e funcionários e já havia sido alertado anteriormente. Em outras palavras, antes do espancamento, o homem foi ameaçado pela equipe de segurança daquele estabelecimento, tentou enfrentar sem sucesso usufruir de sua liberdade de ir e vir. São inúmeras as vítimas do racismo praticados pela segurança pública e privada no Brasil. Os episódios relatados acima, deflagraram uma onda de manifestações contra o racismo dentro e fora do Brasil. O mundo já estava aflorando manifestações contra o racismo institucional por causa da morte de George Floyd, nos Estados Unidos, sufocado por um joelho de um policial branco, enquanto pedia para respirar. Os coletivos que se organizam para empoderar as populações negras, ONGs, artistas, bem como a mídia têm colocado a questão do racismo em evidência, denunciando, explicando, orientando e informando sobre direitos, mas insuficiente.

Frases como a de Abdias Nascimento deveria nos deixar atônitos com um passado de violência física, segregação e preconceito racial, porém é tão atual que deveria causar repúdio nas pessoas, de conviver com aqueles que vivem para destruir o seu próximo. Um país que tem em sua Constituição a democracia como regime de governo, possui cidadãos que não são demo-

cráticos. Não é razoável que em uma democracia as pessoas não possuam direitos iguais, como ir e vir, respeito às liberdades individuais, educação, a cor, gênero, opção sexual. São direitos instituídos pela Organização das Nações Unidas (ONU), após a Segunda Guerra Mundial. No Brasil, as leis determinam que todos somos iguais, porém no senso comum isso não é praticado como deveria.

“Todo corpo negro é um sujeito em suspeição e por isso a abordagem deve ser lavrada a balas. Um corpo sob suspeição é uma vida que se apaga e mais nada”, (Abdias Nascimento, 2018).

Este fragmento de texto tem sua data inicial na década de 1940, mas é tão contemporâneo que parece que foi escrito em 2018. O estado brasileiro valida o direito de matar pelas polícias civil e militar, as corporações em sua maioria é formada por brancos, sem nenhum tipo de compaixão ao chegar em locais periféricos ou em abordagens policiais chegam atirando, revistam e acusam os moradores sem provas. A instituição policial tem exterminado os jovens negros do Brasil. O aumento da letalidade nas abordagens policiais é veiculado diariamente pela mídia. As emissoras de TV brasileiras têm dedicado tempo da programação diária para mostrar abordagens truculentas da polícia aos jovens negros. Raramente, há cobrança sobre os protocolos de abordagens. E quando a ocorrência termina com a morte da vítima, as investigações raramente avançam no sentido de punir o mau comportamento do agente público, pois há leniência jurídica. Quando muito, termina com um pedido de desculpas que não traz a pessoa a vida. Para o branco, a morte das pessoas pobres engrossa os dados estatísticos, tem sido assim que os negros e pobres sentem, seu ente querido virou um número no mapa da violência.

Os casos de pessoas presas injustamente é outra mazela a que as populações negras estão sujeitas. É muito comum vítimas de assaltos buscarem em álbuns de fotos da polícia, nos bancos de dados de pessoas já indiciadas pela segurança pública, apontarem rostos de pessoas como participantes em crimes. Outros, buscam por criminosos em redes sociais e indicam inocentes como autores de crime em delegacias, pior que já houve caso de serem aceitas, acusando e condenando injustamente, sem direito a contestação. Primeiro encarcera para depois a pessoa provar sua inocência, prática comum que desencontra a Constituição, que diz que todo cidadão é inocente até que se prove o contrário. Deste modo, as instituições brasileira fomentam os racismo, sendo elas as principais praticantes deste crime, pela discriminação social, cerceando os direitos básicos dos cidadãos brasileiros.

O PAPEL DA ESCOLA NO COMBATE AO RACISMO

A escola tem um papel fundamental no combate ao racismo no Brasil. A formação acadêmica dos profissionais da educação deve corroborar para esta mudança de paradigma. Gestores e professores devem estar atentos ao problema e criar políticas públicas para erradicar o problema no âmbito escolar, para refletir na sociedade no presente e futuro. É um tema urgente e fundamental e deveria constar da pauta cotidiana dos conteúdos escolares, de forma interdisci-

plinar e transdisciplinar na sala de aula e em outros ambientes escolares. O problema da evasão escolar é uma triste realidade dos alunos das periferias e comunidades. Os motivos são variados: necessidade de trabalhar para compor a renda familiar, gravidez na adolescência, racismo, preconceito racial e dificuldade de aprendizagem e outros motivos podem estar sobrepostos a estas mazelas, desestímulo e falta de incentivo familiar decorrentes da falta de escolaridade dos pais. Muitos vivem em situações tão vulneráveis que não conseguem associar escolarização e possibilidade de ascensão social.

A UNIPERIFERIAS aponta que o racismo, a homofobia e o sexismo na escola causam tristeza, depressão e sofrimento para estudantes, os que sofrem bullying por estes motivos citados. Professoras e professores também passam por situações semelhantes. Todos devemos nos engajar no processo de descolonização, aumentando o protagonismo de negros e pardos, contribuindo para repensar a vida do aluno da escola pública nas periferias, principalmente nas desigualdades sociais que o racismo produz. A perspectiva de vida piora quando um jovem negro tem a insegurança de sair de casa, da rejeição na busca frustrada por emprego porque não tem a escolarização imposta para o cargo que almeja ou porque empregadores determinam a “boa aparência” como formas de negar a contratação de negros nas corporações brasileiras.

A escola deve atuar em diversas frentes para que o protagonismo das pessoas pretas e pardas seja garantido. Muitos coletivos agem na resistência ao racismo, estes grupos têm feito a diferença na sociedade desde o processo de abolição da escravidão. Ações como a participação das famílias nos projetos político pedagógico (PPP) das escolas. Estes documentos devem promover um movimento de participação incluindo estas minorias étnicas. O PPP deve ser levado a sério, a cada alteração, pais e alunos devem fazer parte das mudanças. É muito comum ser um documento estático, guardado em uma gaveta e só servir para cumprir exigências legais. Mas, ao contrário, deve ser revisitado muitas vezes durante o ano. Quando os negros participam deste debate, além de sentir-se pertencente dos processos educacionais, irão indicar o bairro e a escola que desejam, atendendo as suas necessidades e não ao que outros acham sobre suas necessidades e anseios. Esta interlocução é um desafio a ser enfrentado para conquistar a equidade escolar e social, principalmente nas periferias.

As periferias do Brasil são grandes produtoras de cultura, de conhecimentos sociais e históricos, são nestes locais que grande parte da história de resistência é construída, sob muito sofrimento. Existem organizações sociais que lutam por dias melhores que ficam invisíveis para o restante da cidade, mas eles estão lá firmes buscando soluções para o cotidiano das favelas, empoderando mulheres e meninas, orientando e educando crianças no contra turno escolar, sejam em cursos extracurriculares ou em uma contação de histórias e outros cuidados. São locais em que as escolas existentes estão precárias, sem segurança, desprovidas de materiais básicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Os coletivos têm se expandido colaborando com a escola e as famílias, revitalizando fachadas e se organizando no cuidado com as crianças para que os provedores do sustento familiar possam trabalhar.

Se organizar em coletivos, tem sido mais uma forma de resistência da periferia. Fortalecendo as pessoas na luta pela igualdade racial e diminuição das desigualdades sociais. Sempre que a escola conquista um estudante e estes jovens concluem o ensino médio e ingressam no curso

superior é uma vitória para a sociedade. Não é garantia de empregabilidade, mas, este estudante tem mais chances de sair da linha da pobreza. É preciso que a escola esteja ocupada igualmente por brancos e pretos, já que os negros são maioria da população brasileira. Trazer para as aulas vida e obra de personalidades negras brasileiras. É importante que os estudantes se inspirem e se sintam capazes de seguir passos semelhantes. É fundamental que se espelhem e observem que a luta dessas pessoas que vieram antes também não foi fácil, também foi preciso resistência para vencer o preconceito, mas que é possível vencer.

“Não podemos aceitar que a História do Negro no Brasil, presentemente, seja entendida apenas através dos estudos etnográficos, sociológicos. Devemos fazer a nossa história, buscando nós mesmos, jogando nosso inconsciente, nossas frustrações, nossos complexos, estudando-os, não os enganando. Só assim poderemos entender e fazer-nos aceitar como somos, inicialmente pretos, brasileiros, sem sermos confundidos com os americanos ou africanos, pois nossa História é outra como é outra nossa problemática”. (Beatriz Nascimento, 1974, p. 48).

De acordo com Soares, 2004, é prática da pedagogia, psicologia e sociologia tratar os adolescentes e jovens com frases estereotipadas torna o diálogo mais difícil, o ambiente escolar. É direito desses meninos e meninas, é primordial respeitá-los, ter empatia no trato com eles. Adjetivá-los como “mal educado”, “imaturo”, entre outros é afastá-los. Esse tratamento para as populações mais carentes é recorrente. É possível ouvir em escolas das periferias, representantes da gestão escolar, professores e auxiliares de pátio dizerem que: “conhece o sujeito pelo andar”, “pelo boné”, “pelo capuz”. Se o adolescente é negro já é comunicado: “o seu tipo eu já conheço, não brinca comigo”, normalmente esse tipo de situação é vivenciado por estudantes negros, em geral, pobres. Mas, na escola todos, independentemente da cor da pele, gostam de se afirmar falando alto pelos corredores e dando gargalhadas. A espontaneidade é característica iminente do jovem. Mas, ao longo dos anos percebe-se que até o sorriso da periferia negra tem sido calada por uma população branca racista, que se sente superior aos alunos, especialmente negros.

A escola, instituição que deveria oferecer segurança para os jovens proporcionando visibilidade aos seus projetos e participações nas atividades escolares, protagonismo juvenil ou do adolescente. Mas, está cada vez mais presente a segregação racial, a diminuição do ser humano, como sujeito de direitos. A escola tem calado esses meninos e meninas, transformando-os em incapazes. Pois é assim que a pessoa se sente quando é julgada dia após dia pelo seu comportamento, jeito de andar ou falar. Uma vez que não se sente pertencente daquele lugar, o mais comum é o afastamento e a busca em outros espaços por aceitação. É socialmente, muito arriscado, quando o jovem ou adolescente abandona a escola e inicia o processo de busca pessoal. Às vezes, a família também não sabe dar o apoio necessário ou o diálogo não faz parte do cotidiano daquela família, este jovem poderá buscar as respostas para o seu eu no mundo permissivo das drogas, anulando sua vida e afastando ainda mais a possibilidade de vencer a desigualdade social.

LEGISLAÇÃO OBRIGA A INCLUSÃO NO CURRÍCULO, A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA

Em 2003, a Lei 10.639 é sancionada, orienta o currículo da educação para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Modificou a LDB de 1996, introduzindo o artigo 26. Esta lei também obriga a comemoração nas escolas, o dia da Consciência Negra, 20 de novembro. Foi uma lei muito esperada pela comunidade negra e coletivos que lutam contra o racismo que ocorre pela falta de conhecimento sobre a África, as questões que envolveram a escravidão e o processo de colonialismo que ainda está presente no Brasil. Porém, ao final da década de 2020 este tema pouco avançou nas escolas brasileiras, sejam as públicas ou privadas.

Ter uma lei que obriga o ensino de história e de cultura africana é fundamental para cobrar iniciativas das escolas. Dificilmente os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas irão abordar e incluir este tema, mesmo assim, não seria suficiente, é preciso estimular iniciativas para que este movimento de mudança nas escolas ocorra, se não é retórica. O professor é o ator que vai disparar ações pedagógicas capazes de abrir e fomentar as discussões. Outros, como os movimentos sociais e também dos indígenas também é muito importante, já que são grupos altamente ameaçados e sua história, cultura e importância social são coparticipes da formação do Brasil e são os povos originários.

As políticas públicas para o fim do racismo são muito discretas, ineficientes e insuficientes para mudar este quadro. Mas, se nada for feito, vamos continuar a assistir cenas aterrorizantes decorrentes do racismo. Os livros didáticos têm contemplado aprendizagens de processos migratórios dos italianos e outras nacionalidades e são importantes, mas não tem parâmetro para a história da África e do negro no Brasil, não tem avançado. A universidade deve assumir sua responsabilidade nesta letargia, pois não há investimento na formação docente inicial, assim como a formação continuada, de responsabilidade das secretarias de educação e implementadas nas escolas também não colocam em debate esse conhecimento. Enquanto não formar quem forma, continuaremos adiando o cumprimento da Lei 10.639/2003. Essa demora e negação é mais uma forma de racismo.

Esta lei é para ser cumprida nas instituições de ensino transversalmente, todos na escola têm o dever de se informar, estudar e se apropriar do tema e difundir o conhecimento. Usando bons projetos pedagógicos, na literatura, geografia e em qualquer disciplina na escola. Frequentemente, a comunidade branca racista que atuam nas escolas tentam silenciar a lei, reproduzindo mitos já derrubados que a lei foi revogada ou que é desnecessária. Ouve-se ainda, que é obrigação dos negros que trabalham na escola orientar e encabeçar a difusão de conteúdo do ensino de história e cultura africana, mas todos devem assumir suas responsabilidades de ter atitude histórica.

A luta por uma sociedade igualitária é ao mesmo tempo atitude individual e coletiva. Em todos os tempos, o movimento de resistência teve protagonistas que lideraram essas lutas, movimentos sociais juntos se fortaleceram e avançaram em conquistas sociais para todos. À me-

didada que estudantes se reconhecem como negros e estudantes brancos os aceitem como iguais, este debate toma outros espaços da sociedade, como igrejas, clubes, política e outros locais de convívio. A representatividade negra é indispensável para tomada de decisões da sociedade civil e deve se transformar em projeto de sociedade.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE AO RACISMO E BUSCA POR UMA SOCIEDADE ANTIRRACISTA

As cotas raciais foram implantadas no Brasil muito recentemente como forma de reparação histórica contra a população negra de brasileiros. O preconceito racial gera exclusão social, política e econômica muito grande, vem se renovando de diferentes maneiras. É bom observar como o sistema de cotas na política brasileira é construído. De acordo com a legislação eleitoral vigente no Brasil os partidos políticos devem direcionar o apoio financeiro nas campanhas eleitorais de negros já nas eleições municipais de 2020, Ricardo Lewandowski, ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), foi muito elogiado na sua decisão de não prorrogar para o próximo pleito eleitoral a divisão de recursos financeiros entre candidatos negros e brancos. Esta é uma forma de reparação da segregação racial e na tentativa de diminuir a desigualdade social. Foi uma conquista sem precedentes no sistema eleitoral brasileiro.

Porém, nestas eleições ocorreram inúmeros casos de racismo nas redes sociais contra prefeitos e vereadores negros eleitos. Mostrando a insatisfação de pessoas racistas que não admitem o negro no comando e tomada de decisões das cidades brasileiras. A assimetria racial estabelece a discriminação social e a não aceitação de ascensão social, reforçando o racismo e a dificuldade de aceitar mulheres e indígenas no poder, ou seja, são discriminações raciais e de gênero sobrepostas. O conceito de que o mulato está a um passo de se tornar uma raça superior como a branca, foi escrita diversas vezes em plataformas digitais indagando uma candidata que não seria negra e sim mulata. Isso mostra que ainda se classifica o mulato como estando no processo de branqueamento. Em outras palavras, para um racista se a candidata se intitulasse mulata seria aceitável, mas negra não é aceitável em um cargo importante.

COTAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

A política de cotas foi implementada no Brasil em 2012, criada pelo Governo Federal, esta lei 12.71 foi publicada em 29 de agosto daquele ano, determina que todas as instituições federais devem reservar 50% das vagas dos cursos técnicos e graduações para alunos de escolas públicas, sendo necessário que o ciclo escolar imediatamente anterior, tenha sido todo cursado em escola pública. A Lei de cotas foi criada para contemplar não somente alunos de escolas públicas, também Pretos, Pardos e Indígenas (PPI), Pessoas com Deficiência (PcD) e a renda de até 1,5 salário-mínimo é determinante para utilizar a cota.

No serviço público, a lei de cotas é 12.990 de 2014, que determina que 20% das vagas em

concursos públicos sejam reservados para os autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI). As leis mencionadas promovem avanços na reparação histórica, mas levantou um debate racista, dos que acham que é meritocracia e defendem as cotas sociais. A desigualdade social atinge diretamente os negros e brancos, mas é importante lembrar que os problemas econômicos que afetam diretamente os pobres sejam eles da cor que for sua pele. Os negros tem mais um degrau a transpor: o racismo que muitas vezes os impossibilitam de conseguir emprego e gerar renda. Independente de todas as variáveis que alentam o negro, mesmo que consiga um bom emprego, uma boa educação, ainda terá que enfrentar o preconceito, a criminalização da raça.

Para aqueles que acham que o princípio de isonomia, previsto na Constituição de 1988 é ferido, porque diz que todos somos iguais e temos os mesmos direitos, se recusam a aceitar que cotas são inclusivas e não tem a pretensão de retirar direitos de brancos pobres, até porque estão protegidos socialmente e na lei. O combate ao racismo vai muito além das cotas raciais, poderia ser uma política social momentânea e emergencial, com intuito de reparação histórica ao negro, mas pelo jeito deverá ser mantida por muito tempo, já que os direitos dos negros continuam a ser negados e poucos ou nenhum acusado de racismo tem sido punido no Brasil. O judiciário brasileiro tem normalizado comportamentos discriminatórios e preconceituosos, inclusive os praticados pelo próprio poder público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a importância do problema do racismo no Brasil e seus desdobramentos sociais apresentados neste trabalho é de extrema relevância o debate para construção de uma sociedade harmônica, de direitos iguais para todos os habitantes. Muitas pessoas consideram utópicas ideias de uma sociedade igualitária, mas é necessário ser buscada a cada dia por cada cidadão brasileiro. Para isso, é fundamental que estas questões sejam mitigadas e resolvidas. Não há outra maneira, senão encarar o assunto, assumir o quanto somos racistas para posteriormente, nos tornarmos antirracistas.

A sociedade contemporânea brasileira, guarda consigo resquícios do processo de colonização e a cada dia vemos como esses fragmentos ganham destaque. Basta um racista ficar nervoso ou irritado com alguma situação e o jogo de ofensas raciais é desferido contra o negro, como é corriqueiro para alguns humilhar e diminuir as pessoas negras. Não é necessário que esta pessoa ocupe um cargo de entregador de comida, operacional ou de uma profissão mais elitizada como um médico, advogado ou juiz para sofrer injúrias raciais e ser humilhada. Para um racista o lugar do negro nunca poderia ser outro se não a senzala. Alguns se envergonham e negam para não sofrer punição, outros mantêm firme sua concepção de superioridade.

O processo de colonização no Brasil não terminou com a Proclamação da República, assim como o racismo não terminou e a liberdade de ir e vir não foi conquistada com a abolição dos escravos. Nos diversos capítulos deste trabalho foi possível verificar que, em diferentes momentos da nossa história, ele está presente e fere as pessoas. As instituições públicas pouco têm feito para extirpar este mal, não temos políticas públicas robustas que corroborem com o fim

do racismo. A sociedade civil, ONGs e meios de comunicação têm trabalhado para diminuí-lo, mas é insuficiente quando uma criança desde pequena já experimenta os danos provocados pela desigualdade social oriunda da colonização. Não conseguiremos avançar como sociedade se o racismo não estiver na pauta diária.

Este assunto não se esgota neste trabalho, por isso é muito importante que o tema seja recorrente na escola, nos meios corporativos, arte e cultura, ou seja, em todos os lugares, a vigília deve continuar. Quando se faz piada, quando se utiliza termos racistas, quando se associa a cor da pele à limpeza ou beleza. Todos os seres humanos são iguais perante a lei e a ética, para gerar um ambiente de paz. De todos os ambientes citados neste trabalho, a escola tem a obrigação de informar, educar para a sociedade igualitária do futuro. Tomara que este futuro esteja próximo, pois o número de vítimas tem aumentado a cada dia, comprometendo a sociedade brasileira, manchada por sangue de inocentes.

REFERÊNCIAS

A Origem e Consolidação do Racismo no Brasil. Portal Geledés. Artigo 09/10/2010.

https://www.geledes.org.br/origem-e-consolidacao-racismo-brasil/?gclid=Cj0KCQiAzsz-BRCCARIsANotFgP4OOOstQselr7RbAUK0_VH0mC8X6KDLbuADYs3wjztK9Gdl97M-ZIoaAj3hEALw_wcB . Acesso em: 09/12/2020

BARROS, Zelinda S. Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras nas Escolas: Rumo ao desvinculamento epistêmico. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 7, n. 15, p. 69-91, 2015.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. Estudo afro-asiático. Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, 2008.

Desigualdade racial na educação brasileira: um Guia completo para entender e combater essa realidade. Observatório de educação ensino médio e gestão.

https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao?utm_source=google&utm_medium=search&utm_campaign=jornalistas_desigualdade. Acesso em: 16/12/2020.

DOURADO, Luiz Fernandes (Ed.). Plano Nacional de Educação (2011- 2020): avaliação e perspectivas. Editora UFG, 2011.

Explorar a dispersão de africanos escravizados pelo mundo atlântico. Portal Domínio Público.

<https://www.slavevoyages.org/>. Acesso em: 13/12/2020.

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/sf000028.pdf>. Acesso em: 14/12/2020.

FERNANDES, Fernando; SILVA, Jailson de Souza; BARBOSA, Jorge Luiz. O Paradigma da potência e a Pedagogia da Convivência. Instituto Maria e João Aleixo. Revista Periferias. Rio de Janeiro: 2018.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. Donos do lugar: a territorialidade quilombola do Sapê do Norte ES. Tese (Doutorado) em Geografia. Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREYRE, G. Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime patriarcal. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1999 [1933]

GIROUX, Henry A.; BUENO, Daniel. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Gomes, F.; Schuwarcz, L.M. Dicionário da Escravidão e Liberdade. Rio de Janeiro, Companhia das Letras, 2018. Disponível em:

<https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/14520.pdf>. Acesso em: 14/12/2020

Navios portugueses e brasileiros fizeram mais de 9 mil viagens com africanos escravizados. BBC NewsBrasil. Artigo publicado digitalmente em 07/08/2018.

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45092235>. Acesso em: 13/12/2020.

OLIVEIRA, Isabel Cristina Borges. Vocabulário Controlado Sobre Escravidão, abolição e pós-abolição: a representação de conceitos. Fundação Casa de Rui Barbosa, Ministério da Cultura.

<http://www.memoriaescravidao.rb.gov.br/pdf/VocabularioControlado.pdf>. Acesso em: 15/12/2020

PESQUISADORAS DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias, Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institu-tounibanco.org.br/cedoc/detalhe/pesquisadoras-da-educacao-na-escola-publica-desafios-na-producao-de-conhecimento-a-partir-das-periferias,b3c9f58d-d661-43bd-8e8c-c1b6c8ff6f69>. Acesso em: 20/12/2020.

Diversidade. Lei obriga ensino de história e cultura afro. Ministério da Educação. Instituto Unibanco. Observatório de Educação ensino médio.

<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/9403-sp-482745990>. Acesso em: 29/12/2020.

SCHWARCZ, L. K. M. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SKIDMORE, T. Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012. Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece. agenciadenoticias.ibge.gov.br

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>. Acesso em: 16/12/2020



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Fapesp
e-ISSN: 2675-1186

A ARTE E A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ART AND LITERATURE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Isabela Maria Bueno Seganti

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do brinquedo e da brincadeira do faz de conta para o desenvolvimento infantil, a arte e seus encantos. Apresenta a visão de teóricos sobre o assunto e algumas considerações sobre a relação do aprender e o brincar.
Palavras-chave: Contação de História, Educação Infantil, Literatura Infantil.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the importance of make-believe toy and play for child development, art and its charms. It presents the theorists' view on the subject and some considerations about the relationship between learning and playing.
Keywords: Storytelling, Early Childhood Education, Children's Literature.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias é uma das atividades mais antigas de que se tem notícias, remetendo-nos à época do surgimento do homem há milhões de anos. Contar histórias e declamar versos constituem práticas da cultura humana que antecedem a criação e desenvolvimento da escrita. É uma atividade que transmite conhecimentos e valores, sendo sua atuação fundamental e decisiva no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A contação de história é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4)

Através das histórias a humanidade encontrou uma maneira para expressar experiências que, nas narrativas realistas, não acontecem. Essa ferramenta o homem repassa seus costumes,

tradições e valores, os quais estimulam a formação dos cidadãos na antiguidade a contação oral de histórias era visto sob um olhar inferior à escrita, mas apesar disso os povos se reuniam ao redor da fogueira e contavam suas lendas e contos, disseminando a sua cultura e os seus costumes; reunir-se para ouvir histórias era uma atividade dos simplórios, isto explica por que durante tanto tempo esta prática foi rejeitada pela sociedade essas lendas e contos eram histórias do imaginário popular, pertencentes a memória coletiva, destinadas a ouvintes, adultos e crianças, que não sabiam ler.

Segundo Malba Tahan (1966, p. 24) “até os nossos dias, todos os povos, civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou difusão de ideias novas”.

Durante muito tempo o ato de contar histórias nas escolas era tido como uma forma de entreter, relaxar e distrair as crianças. Mas, nos últimos anos temos visto um despertar para contação de histórias através de discussões, oficinas e artigos sobre literatura infantil e sua importância na formação de leitores. Esse antigo costume popular pertencente à tradição oral vem sendo resgatado pela educação como estratégia para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita - a formação do leitor passa pela atividade inicial de escutar e do recontar.

A contação de histórias está ligada diretamente ao imaginário infantil, sendo esta ferramenta incentivadora não somente da imaginação, mas também do gosto e do hábito pela leitura, pela ampliação do vocabulário a presença da leitura como ponto essencial na formação de uma criança, pode-se considerar que o contato direto com os livros e os mais variados meios literários sejam o início para a formação do leitor.

Oliveira (1996, p. 27), afirma que:

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico; outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. a literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando.

A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil a ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo, em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem.

DESENVOLVIMENTO

No início do século XVIII, quando a criança começa a ser considerada não mais como um adulto em miniatura, mas um ser com características e necessidades próprias, inicia-se o delinear da literatura infantil, que deveria separar a vivência das crianças das vivências do adulto e oferecer uma educação especial para a sua formação. A mudança ocorreu devido a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, preocupada com sua privacidade, com um núcleo unicelular e não mais em amplas relações de parentesco.

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e de manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão (ZILBERMAN, 1981, p.15).

A necessidade de uma literatura adequada para a infância fez com que clássicos fossem adaptados e, do folclore houve a apropriação dos contos de fadas, mantendo-se o teor moral e doutrinário.

Por exemplo, muitas estórias de fadas começam com a morte da mãe ou do pai. Nestes contos a morte do progenitor cria os problemas mais angustiantes, como isto (ou medo disto) ocorre na vida real. Outras estórias falam sobre um progenitor idoso que decide que é tempo da nova geração assumir. Mas antes que isto possa ocorrer o sucessor tem que provar-se capaz e valeroso. (BETTELHEIM, 2002, p. 14).

Segundo Bettelheim (2002), os contos de fadas começam a exercer seu impacto benéfico nas crianças por volta dos quatro/ cinco anos os escritores mais famosos dos contos de fadas infantis são os irmãos Grimm - Jacob e Wilhelm Grimm, que fizeram e faz muito sucesso até hoje com suas histórias e contos as maiores e melhores obras dos Irmãos Grimm são resumidas em contos e lendas para as crianças, que na verdade, eram contos destinados aos adultos, o que aconteceu durante os anos é que eles foram adaptados para os pequenos os Irmãos Grimm, na verdade, tornaram a fantasia acessível para as crianças os contos de fadas mais contados para as crianças são João e Maria, a Bela Adormecida, A Branca de Neve Chapeuzinho Vermelho.

Através dos contos de Fadas, a criança vê representados no texto, simbolicamente, conflitos que enfrenta no seu cotidiano e encontra soluções para eles, pois as histórias em geral trazem um final feliz. Isso permite à criança aprender um problema em sua forma mais essencial, pois uma trama mais complexa confundiria o assunto para ela.

A literatura infantil desenvolve não só a imaginação das crianças, como também permite que elas se coloquem como personagens das histórias, das fábulas e dos contos de fada, além de facilitar a expressão de ideias. Sendo assim, o objetivo da literatura infantil é o de formar leitores, pois por uma série de características e fatores ela desempenha esse papel melhor do que a literatura adulta, uma vez que é mais convidativa. O que se procura hoje é assegurar ao maior

número de pessoas possíveis o direito de ler. (CAGNETI, 2005, p. 12).

No Brasil, a literatura infantil teve início com obras pedagógicas, predominando as tendências europeias, sendo bastante diferente das vivências focado nas raízes locais e no contemporâneo Monteiro Lobato, nos anos 30, começa a escrever uma literatura para a infância, criando obras didáticas, explorando o folclore e a imaginação.

O sucesso de Monteiro Lobato foi incentivador para que outros escritores se aventurassem pela literatura infantil, tais como: Viriato Correia, José Lins do Rego, Graciliano Ramos e Érico Veríssimo, que se utilizaram da literatura e da fantasia para os problemas sociais e a exploração do folclore e fatos históricos.

Nesta época os escritores tomaram uma postura mais pedagógica e menos lúdica ao transmitir para as crianças os valores que os adultos consideravam adequados o lúdico ficou renegado às obras de menor importância que circulavam nas camadas populares.

De acordo com Cunha (2006), uma questão até então não era levada em consideração, “a conscientização ou discussão da realidade não se faz obrigatoriamente via realismo: a imaginação e a fantasia podem fazer o mesmo, por caminhos subterrâneos da trama e, talvez até por isso mesmo, com mais agudeza e profundidade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Houve grande avanço, mas ainda temos muitas obras literárias que trazem em seu conteúdo um discurso pedagógico e moralizante, os quais são impostos às crianças. Mesmo com a melhor das intenções, se estas obras não abordar assuntos que tenham significados para a criança, será como um remédio amargo, ela tomará, mas forçosamente e o mínimo possível.

A contação de histórias é uma prática cada vez mais presente nas escolas e uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental, a escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil.

A ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem a responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo, em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem.

A ação de contar histórias deve ser utilizada dentro do espaço escolar, não somente com caráter lúdico, muitas vezes exercitado em momentos estanques da prática, como a hora do conto ou da leitura, mas adentrar a sala de aula, como metodologia que enriquece a prática docente, ao mesmo tempo em que promove conhecimentos e aprendizagens múltiplas.

REFERÊNCIAS

- BETTHELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BETTHELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- CAGNETI, Sueli de Souza. Livro que te quero livre. 3. ed. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2005
- OLIVEIRA, Maria Alexandre de. Leitura Prazer: Interação Participativa da Criança com a Literatura infantil na Escola. São Paulo: Paulinas, 1996.
- RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. Cultura, arte e contação de histórias. Goiânia, 2005
- TAHAN, Malba. A Arte de Ler e Contar Histórias. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.
- ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). A produção cultural para a criança. 4. ed. Porto Alegre: Mercado, 1981.



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Fapesp
e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA INFÂNCIA
THE IMPORTANCE OF PLAYFULNESS IN CHILDHOOD

Leci Kleine De Oliveira

RESUMO

Este artigo visa trazer uma reflexão sobre a importância dos direitos da criança, através da visão de teóricos mais antigos e modernos que se debruçaram sobre o tema educação e ludicidade e que nos trouxeram luz sobre a educação das crianças, as brincadeiras e de jogos além da contação de histórias e do faz de conta como instrumento de educação no ensino fundamental visa refletir sobre a importância do lúdico na aprendizagem, principalmente durante a infância e algumas considerações sobre a relação do aprender e o brincar.

Palavras-chave: Ludicidade; Direitos da Criança , Educação Infantil.

ABSTRACT

This article aims to bring a reflection on the importance of children's rights, through the vision of older and modern theorists who have focused on the theme education and playfulness and who have brought us light on children's education, games and games beyond storytelling and make-believe as an educational tool in elementary school aims to reflect on the importance of play in learning, especially during childhood, and some considerations about the relationship between learning and playing.

Keywords: Playfulness; Children's Rights , Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

O artigo discute a importância do lúdico e dos direitos das crianças com estratégia pedagógica lúdica a importância para o desenvolvimento da criança o significado da palavra lúdico é relativo a jogos, brinquedos e divertimentos e que a atividade lúdica é todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando da sua execução, ou seja, divertir o praticante.

Assim, etimologicamente, o termo lúdico vem do latim Ludus, que significa jogo, divertimento e gracejo torna a ludicidade é processo inerente ao desenvolvimento humano, e de suma importância para o desenvolvimento psíquico, social e cultural da criança nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca por exemplo, que nos fala da importância da criança ouvir muitas histórias dizendo que “...esta ação é que formará o bom leitor”. com todas essas teorias, me pergunto: será que as nossas escolas usam a contação de história como objeto lúdico?

O objeto de estudo é a abordagem lúdica através da contação de histórias, tem como objetivo discutir a estratégia pedagógica lúdica através das ideias de grandes teóricos da educação como Froebel, Piaget e Vygotsky e inserir a contação de histórias dentro dessa estratégia pedagógica baseando-nos nas ideias desses e de outros autores que discutem o tema amplamente.

O tema justifica-se, pois, sabemos através da literatura que, em tempos antigos, brincar não era valorizado hoje, com muitas teorias permeando a educação infantil, o brincar tomou o seu lugar de importância na educação das crianças.

Porém, também sabemos que alguns pais e alguns pouco educadores não valorizam como deveriam as brincadeiras e principalmente a contação de histórias como atividade lúdica o brincar parece algo natural e inerente aos animais principalmente durante os primeiros dias e meses de vida.

O Estatuto da Criança e do adolescente garantem experiências que o preparem para o futuro, com a necessidade que toda criança tem de vivenciar e experimentar em sua infância as brincadeiras.

DESENVOLVIMENTO

Infelizmente, nossas crianças brincam cada vez menos o jogo, por exemplo, facilita o processo educativo e pode permitir uma aprendizagem a vivencia no cotidiano para a realidade infantil as atividades lúdicas fazem parte na vida da criança, e as brincadeiras simbólicas, exercícios ou brincadeiras com regras, possibilitam uma situação favorável à qualidade lúdica e colaboraram para o desenvolvimento social.

Segundo Vygotsky (1984, p.74) escreve que o brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam a missão do professor é estar atualizado para ajudar através de aulas dinâmicas e atraentes, metodologias diversificadas para jogos e brincadeiras envolvendo todo o domínio corporal, desencadeando o desenvolvimento psicomotor do aluno

e facilitando o processo de aprendizagem.

O jogo e a brincadeira oportunizam espaços para pensar, expressar e desenvolver as habilidades no processo educativo, proporciona uma ética da aprendizagem que satisfazem as necessidades básicas na educação infantil, ou seja, na escola mostrando também como influencia na socialização das crianças a brincadeira é uma reflexão nesse processo.

O brincar está contemplado na nossa legislação:

A Lei Federal 8069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo II, artigo 16 que diz o seguinte no inciso IV- Brincar, praticar esportes e divertir-se. Nota-se que o documento sugere que toda criança deve desfrutar de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação. Ficando toda pessoa, em especial pais e professores, responsáveis em promover o exercício desse direito. (MODESTO e RUBIO, 2014, p. 3)

O jogo no passado, já era visto como importante ferramenta de auxílio ao processo de educação das crianças. Infelizmente, hoje nossas crianças brincam cada vez menos a corrida dos pais, a pressa do dia-a-dia, os medos e inseguranças da sociedade moderna são barreiras às brincadeiras os autores que se debruçaram sobre o assunto e continuam a estudar o tema de forma ampla, refletir sobre a importância do lúdico na aprendizagem, principalmente durante a infância apresentando a visão de alguns teóricos sobre o assunto.

Entre os séculos XIV e XVIII, os relatos nos mostram uma sociedade sem adolescentes. A vida é dividida em três grandes momentos: a infância considerada o período da dependência; a idade da guerra, em que os homens vão defender suas terras e seus países; e a idade sedentária, que compreende os homens da lei, adultos. (ARIEËS, 1981)

A Revolução Industrial iniciada na Inglaterra a partir de 1850 vem desfragmentar o universo das pessoas, instituindo pouco a pouco, o modo de produção capitalista. Então, grandes transformações ocorrem no modo de organização da sociedade. As mulheres, que estavam confinadas em suas casas, são “convocadas”, juntamente com suas crianças, a trabalhar nas indústrias. Indo trabalhar fora de casa, fica com uma carga horária exorbitante (cerca de dezessete horas por dia)..

A família centrou-se em torno da criança onde o clima sentimental era agora completamente diferente mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo em que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola.

É verdade que essa escolarização, tão cheia de consequências para a formação do sentimento familiar, não foi imediatamente generalizada, ao contrário a extensão da escolaridade às meninas não se difundiria antes do século XVIII e início do XIX e no caso dos meninos, a escolarização estendeu-se primeiro à camada média da hierarquia social a criança tornou-se um elemento indispensável da vida cotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro, desde o século XVIII, e até nossos dias, a infância tem sido estudada e priorizada. Hoje possui diversos significados e sentidos.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM

Conforme o dicionário Aurélio (2002, p. 433) o significado da palavra lúdico é relativo a jogos, brinquedos e divertimentos a atividade lúdica é todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando da sua execução, ou seja, divertir o praticante. Etimologicamente, o termo lúdico vem do latim Ludus, que significa jogo, divertimento e gracejo.

Vivemos numa sociedade capitalista, estruturada no “ter” e não no “ser”, o que provoca consequências como o individualismo e o consumismo exacerbado as crianças possuem recursos tecnológicos cada vez mais avançados, mas que as afastam umas das outras. Vídeo games, computadores, celulares as fazem interagir com o outro apenas virtualmente.

A escola torna-se então um lugar chave para que elas estabeleçam contatos sociais e mesmo físicos, as brincadeiras devem estar presentes no âmbito escolar, pois não mais as crianças podem brincar na rua ou na casa dos vizinhos.

Infelizmente percebemos que com o passar do tempo os indivíduos deixam de brincar para assumir uma postura séria, muitas vezes introspectiva, como se as brincadeiras fizessem parte de um passado distante entretanto sabemos que uma atividade lúdica pode aliviar a tensão em momentos de stress e seriedade assim o lúdico não deveria estar presente apenas na educação infantil, mas em todo o processo de ensinagem.

De acordo com Roloff (2010, p.2):

[...] o lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza a rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa.

Toda atividade escolar deveria ser tão prazerosa como as brincadeiras, assim a aprendizagem teria mais qualidade e importância para o aluno mas o que presenciamos em nossas escolas, está bastante longe do ideal o brincar são certamente, elementos considerados vitais no planejamento das atividades para educação infantil, e discutir sobre eles não significa desmerecer sua importância repensar como, por vezes, são utilizados também como poderes reguladores dos sujeitos infantis.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico ela precisa brincar ter prazer e alegria para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio entre ela e o mundo, portanto, a atividade escolar deverá ser uma forma de fazer e de trabalho, fazendo com que a criança tenha um desenvolvimento completo.

Atualmente o brincar é fonte de pesquisa e interesse de diversos estudiosos, haja vista, sua importância para o desenvolvimento infantil e a construção do conhecimento revisando a literatura, pudemos descobrir que há anos, estudiosos como: Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon abordaram em seus trabalhos a importância da criança participar ativamente do seu processo de aprendizagem, como veremos a seguir.

VYGOTSKY

Segundo Vygotsky (1991) apud Leal (2011, p.26):

O brinquedo cria uma ‘Zona de Desenvolvimento Proximal’, ou seja, quando a criança brinca, além de suas ações normais, ela parece ter uma idade superior ao que realmente possui; nesse aspecto, a atividade de brinquedo causa na criança uma situação de desenvolvimento, pois fornece todos os subsídios para mudanças da suas necessidades e de sua consciência, quando, por exemplo, a criança é motivada quando lhe é possível utilizar a imaginação, quando interpreta a realidade a transpondo nas brincadeiras, e suas relações interpessoais são outros aspectos desenvolvidos nesse tipo de atividade. Podemos considerar o brincar como um processo de desencadeamento do desenvolvimento infantil.

As concepções teóricas sobre aprendizagem e desenvolvimento estruturam-se sobre o sujeito que aprende (cognoscente), e o objeto a ser conhecido (cognoscível). Assim segundo a abordagem teórica histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky preconiza-se que os processos de desenvolvimento não coincidem com processos de aprendizado formal, o primeiro segue o segundo, criando zonas de desenvolvimento imanente (anteriormente denominado de zona de desenvolvimento proximal).

Para Vygotsky, a fonte do desenvolvimento é a aprendizagem formal, mais a comunicação e a cooperação com o adulto ou parceiro mais experiente a ação do professor é o de gerar novas formas de desenvolvimento do educando, levando em consideração o meio cultural e histórico onde ele está inserido onde as práticas pedagógicas orientam-se para o todo e não apenas para o indivíduo.

São nas interações, na coletividade, na colaboração que a aprendizagem acontece valorizam-se as competências, a superação das limitações e o processo criativo o teórico acreditava que o desenvolvimento segue a aprendizagem, quanto maior o estímulo, maior o desenvolvimento há de se observar o contexto histórico e social da criança definia o brincar como uma situação imaginária criada pela criança e que, a imaginação em ação ou brinquedo, era “a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perceptiva motora do comportamento” (KISHIMOTO; 2001; p. 51).

Infelizmente, para adolescentes e adultos, a imaginação segundo Vygotsky é o brinquedo sem ação, já que com o tempo, deixamos de usufruir desse elemento. Para ele, imaginar, representar, fantasiar, criar, expressar são atividades inerentes ao homem e uma necessidade para novas aprendizagens. Porém, a imaginação não cria nada que não seja tomado da experiência vivida, ou seja, a base da criação é a realidade.

Assim, Vygotsky acreditava que o jogo crucial auxilia o desenvolvimento cognitivo, “pois o processo de criar situações imaginárias leva ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Isso acontece porque novos relacionamentos são criados no jogo entre significados e objetos e ações” (FRIEDMANN; 1996 p. 36).

PIAGET

Santos (2010, p. 23) assim escreve, sobre o pensamento piagetiano:

Ao lança-se numa atividade desconhecida (o jogo ou uma brincadeira), o aluno entrará em conflito. Entretanto, logo ao tomar conhecimento e compreender melhor as ideias, este estará assimilando e acomodando o novo conhecimento. Motivo pelo qual Piaget acredita que a atividade lúdica é essencial na vida da criança, pois, se constitui, em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que quando as crianças jogam assimilam e transformam a realidade.

Piaget identificou três estágios na brincadeira das crianças pequenas.

A brincadeira prática inclui as brincadeiras de manipulação dos bebês e das crianças até a idade de começarem a caminhar. A brincadeira simbólica pode ser vista nos jogos dramáticos das crianças de jardim da infância e pré-escola. Durante e após o jardim de infância, as crianças gradualmente trocam o jogo dramático pelos jogos mais formais. (SPODEK; 1998, p. 214).

Modesto e Rubio (2014, p. 9-10) especificam melhor esse assunto:

Jogo de exercício – Manifesta-se de zero a dois anos. Representa o jogo inicial na criança e caracteriza o período sensório-motor do desenvolvimento. É através dele que a criança repete gestos, assimila ações, incorporando novos fazeres. O princípio é de exploração e repetição. O jogo consiste em manipulação de objetos em função dos desejos e hábitos motores das crianças. A função dos jogos de exercício psicomotor é a ação, o exercício das funções psicomotoras através de atividades lúdicas que envolvem prazer pelo funcionamento, pela exploração, pela experimentação, pela ação e pelo movimento.

Jogo simbólico – Compreende de dois aos sete anos aproximadamente. A ludicidade nesse estágio adquire o caráter simbólico. É a aplicação do que foi assimilado anteriormente. É a substituição do real por símbolos. Nesta fase o faz de conta ganha destaque. Os jogos simbólicos têm características próprias: liberdade de regras, ausências de objetivos, ausência de uma lógica da realidade, adaptações da realidade aos desejos. A função do jogo simbólico é transformar o real para satisfazer as necessidades do eu em função dos desejos.

[...]

Jogo de regras – Tem quando a criança começa a se interessar pelas regras. Permite a relação entre ideia e pensamento, antecipa jogadas, planeja estratégias, utiliza o raciocínio operatório. Trabalha acima de tudo, respeito e ética, pois apesar da estratégia, é necessário observar regras, esperar sua vez de jogar e lidar com o imprevisto, lidar com perdas e ganhos, são importantes para o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Nesse estágio o jogo provoca muitos conflitos internos, a necessidade de buscar saída, é desses conflitos que o pensamento sai enriquecido.

. A brincadeira possibilita uma acomodação do mundo exterior completamente livre, uma vez que ela não tem nenhum compromisso com a realidade que a cerca. Assim, através do brincar a criança manipula o mundo externo .

OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

É através do lúdico que a criança realiza a aprendizagem a ludicidade (jogos e brincadeiras) é processo inerente ao desenvolvimento humano, e de suma importância para o desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral da criança. São com as brincadeiras e jogos que ela coloca em prática o que foi interiorizado em sua relação com os adultos.

Nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provem da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL 1998, p.27-28).

Hoje o brincar e sua importância são aceitos por toda a sociedade e tem espaço garantido na educação, principalmente na Educação Infantil no Referencial Curricular para Educação Infantil (1998), a brincadeira é colocada como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, como uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças é possível a integração de várias dimensões da personalidade como afetiva, social, motora e cognitiva além de favorecer o desenvolvimento de habilidades como coordenação, concentração, agilidade, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade é importante para o desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças. Infelizmente nossas crianças brincam cada vez menos nas ruas ou nos vizinhos; um pouco no playground e nas escolas durante o período da educação infantil ao adentrarem o ensino fundamental parece que a importância do lúdico acaba.

Como educadores sabemos que as brincadeiras ajudam no desenvolvimento social e intelectual a criança, devendo a brincadeira, os jogos e os brinquedos serem elementos fundamentais na educação infantil.

Através das pesquisas podemos constatar que diversos autores e teóricos da educação são favoráveis a ludicidade para o desenvolvimento completo das crianças dentre os autores pesquisados podemos citar Vygotsky e Piaget. Ambos acreditam que a criança deve participar ativamente do seu processo de aprendizagem.

Para Modesto e Rubio (2014, p. 14):

O brincar no sistema de ensino, ainda encontra-se pouco explorado, parte das escolas ainda

persistem com a visão de que uma boa aula é a convencional, com alunos em fila, no seu lugar em silêncio realizando a atividade proposta. Sabe-se que para estimular o sujeito e promover seu desenvolvimento é preciso propor atividades desafiadoras, significativas, que desperte o interesse, e as atividades lúdicas podem ser uma excelente ferramenta pedagógica e psicopedagógica.

Pais e professores precisam compreender a necessidade infantil do brincar sozinhos ou em grupos; e precisam permitir e favorecer que as brincadeiras e jogos ocorram. Ainda utilizando Modesto e Rubio (2014, p. 14):

É perceptível que a abordagem lúdica seja integradora dos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, partindo do pressuposto de que é brincando e jogando que a criança aprende e ordena o mundo a sua volta, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorporando conceitos, atitudes e valores.

Assim, deste trabalho de pesquisa ressaltamos que BRINCAR É PRECISO. Não apenas na infância, mas principalmente nela, para sermos adolescentes e adultos mais felizes.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRASIL. – Ministério da Educação E do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, vol. 2, 1998. Acesso em: 12/01./2022

DICIONARIO AURELIO DA LINGUA PORTUGUESA. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, et al. Nova Fronteira: São Paulo. 2002.

Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>>. Acesso em: 11/01./2022

FRIEDMAN, A. Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna 1996

GUIMARÃES, A. F. A importância do brincar no cotidiano das crianças na educação infantil. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Bauru, 2008. Disponível em: www.fc.unesp.br/upload/aline_guimaraes.pdf. Acesso em: 10/01./2022

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira 2002

KISHIMOTO, T. M.(Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2001.

LEAL, Francisca Ismênia. A importância das brincadeiras infantis para o desenvolvimento da criança: Uma construção a partir do brincar. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2011.

MACEDO, L. de PETTY, A. L. S. & PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 - 2014

ROLOFF, Eleana Margarete. A importância do lúdico em sala de aula. X semana de letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 29 set a 1 out 2010.

SANTOS, Jane Gapo de Lacerda dos. A contribuição do psicopedagogo na aprendizagem infantil através de brincadeiras e jogos. Trabalho de Monografia – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro 2010

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



A DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR
DANCE IN THE SCHOOL CONTEXT

Ligia Maria de Melo

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo principal analisar a importância da dança no contexto escolar na Educação infantil. Para o desenvolvimento do trabalho adotou-se uma pesquisa qualitativa e como procedimento a pesquisa bibliográfica. A discussão deste tema é de relevância, pois, é na fase inicial do desenvolvimento infantil que o organismo humano está apto para desenvolver funções corporais que se constituem a base para aprendizagens mais complexas. A escola deve ser um lugar que priorize o dialogar com o cotidiano e, por isso representa um espaço para que o ensino de dança seja efetivado com qualidade e compromisso. Os resultados deste estudo demonstram que a dança na escola contribui para o desenvolvimento motor, social, cognitivo, cultural e emocional dos alunos. Os professores devem buscar utilizar a dança como meio de desenvolver as potencialidades, a criatividade e a linguagem corporal de seus alunos.

Palavras-chaves: Dança. Movimento. Escola.

ABSTRACT

This work aims to analyze the importance of dance in the school context. For the development of the work, a qualitative research was adopted, which adopted bibliographic research as a procedure. The discussion of this topic is relevant, as it is in the early stage of child development that the human organism is able to develop bodily functions that constitute the basis for more complex learning. The school must be a place that prioritizes dialoguing with daily life and, therefore, represents a space for dance teaching to be carried out with quality and commitment. The results of this study demonstrate that dance at school contributes to the motor, social, cognitive, cultural and emotional development of students. Teachers should seek to use dance as a means of developing their students' potential, creativity and body language.

Keywords: Dance. Movement. School.

INTRODUÇÃO

A dança é mais do que uma forma de exercício e entretenimento, é uma forma de comunicação. Por meio da dança, o indivíduo pode obter consciência sensorial e espacial, coordenação, concentração e mobilidade. Além disto, pode também expressar emoções, aumentar a confiança e a auto estima (SANTOS JUNIOR et al, 2020).

A dança abrange vários gêneros, estilos e tradições e está em constante evolução. Suas funções variam de recreativas a sagradas e cobrem todas as formas de propósitos sociais. A dança pode ajudar a restaurar a alegria e a estabilidade em vidas problemáticas e aliviar as tensões nas escolas interrompidas pela violência e intimidação (PEDROSO, 2012).

O problema que esta pesquisa pretende investigar é: “ Qual a contribuição da dança para o desenvolvimento motor da criança? ”

A discussão deste tema é de relevância, pois é na fase inicial do desenvolvimento infantil que o organismo humano está apto para desenvolver funções corporais que se constituem a base para aprendizagens mais complexas.

Este trabalho tem por objetivo principal analisar a importância da dança no contexto escolar na Educação infantil.

A realização deste estudo foi elaborada a partir de uma pesquisa bibliográfica, na qual se buscou uma revisão de literatura a partir da leitura de fontes científicas em livros, artigos on line, artigos impressos, textos, sites da Internet, bibliotecas virtuais, entre outros, que tratam do tema.

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITO E IMPORTÂNCIA

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica que tem por finalidade promover desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil na contemporaneidade é prioridade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), por isso, deve se constituir numa preocupação em cada entidade e/ ou escola que ofereça essa modalidade de ensino.

A Educação Infantil é considerada de suma importância para o desenvolvimento infantil, tendo em vista que nesta fase o organismo infantil está capacitado para realizar atividades que exigem a utilização de funções mais complexas como a linguagem e a coordenação motora. Nesta etapa a criança será conduzida em seu desenvolvimento físico, psíquico, social, cognitivo, afetivo e motor, pois, as atividades são elaboradas em conformidade com a faixa etária das crianças, variando de 0 a 6 anos (DUARTE;BATISTA, 2013).

Neste período a criança será capaz de desenvolver habilidades sociais, pois, estará em con-

tínua relação com seus colegas, com a professora e demais membros da escola. Isto favorece a aprendizagem de regras, que futuramente serão imprescindíveis para a sua adaptação social.

No convívio na Educação Infantil a criança desenvolve o senso moral e começa a compreender e distinguir os comportamentos que são adequados e inadequados. Outro fator que torna a educação infantil importante é que as ações pedagógicas estão voltadas para estimular várias áreas do desenvolvimento como: linguagem escrita e falada, coordenação motora, socialização e raciocínio matemático.

O desenvolvimento de habilidades motoras é essencial neste período, sendo que a partir destas a criança irá amadurecer seu organismo e poderá adquirir habilidades mais complexas nas séries posteriores. Além disto, nesta fase do desenvolvimento, por meio de atividades físicas, as crianças podem se sentirem estimulados a gostar de esportes (MONTEIRO, 2013).

Ao ingressar na Educação Infantil, a criança irá vivenciar um momento de socialização e adaptação. No ambiente escolar a criança terá que se adaptar ao espaço escolar, às regras e às normas do convívio social, tendo que respeitar horários e os colegas (OLIVEIRA, 2018).

A fase da adaptação escolar é uma etapa que deve ser respeitada pelos familiares e pelos educadores. Neste período a escola deve favorecer um ambiente seguro e tranquilo para que a criança conheça a rotina da escola. Os familiares que acompanham a criança devem incentivar e encarar com naturalidade a permanência na escola. Neste período de adaptação os familiares devem evitar críticas e ameaças, quando as crianças se recusam a permanecer na escola e apresentam resistência (OLIVEIRA, 2018).

A educação infantil é considerada uma fase importante em que se dá o início da promoção de padrões específicos de interação social como interações filiativas, pró-sociais cooperativo, envolvendo crianças, professores e membros da família e adultos em geral. Assim o professor está intrinsecamente envolvido em seu desenvolvimento e socialização podendo canalizar determinadas formas de interação social. E de caráter (PINTO; BRANCO, 2009, p.3).

A escola, por meio de sua equipe de profissionais deverá estar ciente de que este é um momento que gera ansiedade e angústia para as crianças. Diante disto deverão elaborar estratégias para que a adaptação ocorra com tranquilidade. Em relação à socialização, o professor apresenta papel essencial, pois, suas ações podem favorecer ou inibir alguns comportamentos nas crianças, tendo implicações na forma como ela se relaciona com seus pares. Existem diversas situações que podem facilitar a socialização da criança na pré-escola, dentre eles as trocas verbais, as brincadeiras que possibilitam maior cooperação e aproximação entre colegas. (DUARTE; BATISTA, 2013).

O processo de socialização é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois, a partir dela a criança irá estruturar sua personalidade. Por esta razão a socialização de ver estimulada pelos adultos em um meio ambiente educativo, criando um clima de interações construtivas, incentivando a criança a colaborar e a ter empatia com seus colegas. Sendo estimulada desta forma a criança desenvolverá atitudes e sentimento positivos em relação a si mesmo e ao outro (BEZERRA et al, 2017).

Para promover a socialização no ambiente da pré-escola, a estrutura das atividades peda-

gógicas é muito importante, pois, devem favorecer a interação entre a criança-criança e criança-professor, incentivando a cooperação e a solidariedade.

Como a Educação Infantil se caracteriza como uma etapa do ensino, existe um conjunto de ações educativas que são intencionalmente planejadas a fim de promover o desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos, o papel do professor como mediador no processo de socialização se torna essencial, sendo que suas ações devem ser significativas para que promova a socialização da criança (JESUS; GERMANO, 2013).

DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O movimento humano possui relevância e significado biológico, psicológico, social e cultural, pois, é por meio da execução dos movimentos que as pessoas interagem com o meio ambiente, relacionando-se com os outros, apreendendo sobre si, seus limites, capacidades e solucionando problemas (QUEIROZ; PINTO, 2010).

A motricidade humana, é uma ciência que engloba todos os movimentos intencionais, baseia-se numa grande variedade de possibilidades corporais. Motricidade refere-se à qualidade inerente a todo o ser humano e que lhe permite a produção de movimentos (PEDRON, 2017).

Para Barreiros (2007, p.2), a motricidade é um conceito abrangente, pois:

Inclui diversas formas de expressão motora e diferentes níveis de regulação. Por comportamento estamos a entender a componente observável da motricidade, dotada de significado, e modelável por inúmeros fatores. O comportamento motor é evolutivo, isto é, tende a modificar-se com a idade.

Neste sentido, o desenvolvimento motor pode ser entendido como um processo que depende de interações entre maturação e aprendizagem, e ocorre em fases (ou estágios ou níveis), de comportamento estável ou, pelo menos, relativamente consistente (MARQUES et al, 2013).

Venâncio (2001, p. 38), colabora com esta visão, afirmando que “não é possível separar o movimento da consciência do movimento, nem esta do objeto com o qual ou para o qual o ser se move”.

Contribuindo com esta análise, sobre o movimento humano, Fonseca (1989, p.14) salienta que “o movimento do ser humano prolonga-o transcendendo para além de seus limites espaciais. A motricidade não é limitada às superfícies corporais, ela é a projeção de um mundo (o próprio homem) em outro mundo (envolvimento)”.

A abordagem sobre o movimento humano é necessária, pois, muitas das competências adquiridas ao longo da vida resultam direto da maturação dos diferentes sistemas, mas, no entanto, cada ser é capaz de, dentro de certos limites, tornarem-se único, devido ao conjunto também único e individualizado das suas experiências.

Desse modo, o desenvolvimento motor depende do desenvolvimento neurológico do indivíduo. Paim (2007) divide a fase dos movimentos fundamentais em três estágios.

A) Estágio inicial: representa a primeira meta orientada da criança na tentativa de executar um padrão de movimento fundamental. A integração dos movimentos espaciais e temporais é

pobre.

(B) Estágio elementar: envolve maior controle e melhor coordenação rítmica dos movimentos fundamentais.

(C) Estágio maduro: é caracterizado como mecanicamente eficiente, coordenado, e de execução controlada. Tipicamente as crianças têm potencial de desenvolvimento para estar no estágio maduro perto dos 5 ou 6 anos, na maioria das habilidades fundamentais.

Assim sendo, o desenvolvimento motor é um conjunto de processos de mudança que têm lugar durante toda a vida, com acentuada expressão na infância e adolescência.

Existe uma diferenciação no ritmo de desenvolvimento motor entre as crianças. Em cada idade, o movimento toma características significativas e a aquisição ou aparição de determinados comportamentos motores tem repercussões importantes no desenvolvimento da criança. Cada aquisição influencia na anterior, tanto no domínio mental como no motor, através da experiência e troca com o meio (ANDRADE et al, 2004).

Souza Neto et al (2002) realizou um estudo sobre a pedagogia do movimento humano e constatou que o movimento pode ser compreendido como uma ação dialógica, ou seja, o movimento é “-o-mundo-pelo-agir”. Para os autores existem, nesta perspectiva do movimento, quatro aspectos de análise distinta, a saber:

- O sujeito/autor – o movimento é uma ação de sujeitos, cujo foco central é o sujeito através de movimentos no esporte, na dança, no jogo, etc.

- A situação – o movimento é uma ação vinculada a uma determinada situação que ocorre por intermédio de movimentos no jogo, esporte, dança...

- A modalidade – configura-se a partir de um determinado entendimento nas relações de tempo e espaço que envolva movimentos no jogo esporte, brinquedo etc.

- O significado - é uma ação relacionada a um significado, ou seja, os movimentos e as suas referências constituem-se quase sempre numa pré-condição normativa.

É fundamental a importância do trabalho realizado com o movimento nos primeiros anos que a criança tem contato com a Educação Infantil. Pois o movimento não significa só um simples deslocamento do seu corpo no espaço, mas permite que a criança vivencie diferentes experiências corporais.

Os conhecimentos sobre as fases de desenvolvimento da criança, bem como as necessidades de cada faixa etária, podem contribuir para que o educador propicie atividades mais adequadas, possibilitando vivências e aprendizados mais ricos.

O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998, p.18) expressa que:

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímic faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. Pode-se dizer que no início do desenvolvimento predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido principalmente na interação com o meio social, junto às pessoas com quem a criança interage diretamente.

O movimento corporal é fator importante no desenvolvimento de conceitos como tempo,

espaço e ritmo. Em seu sentido básico, o movimento tem valor de sobrevivência, pois através dele a criança estabelece contato, comunica-se com o mundo e com as pessoas. Na fase da educação infantil, é importante que ocorra a estimulação corporal das crianças.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998, p.15):

O movimento é um fator importante de autodescoberta, auxilia a criança a alcançar e manter sua orientação no espaço, sendo um fator importante no desenvolvimento de seus conceitos de tempo, espaço, direção e liberdade é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. Através dele, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais.

Para a criança o movimento significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos, das mímicas faciais e interage utilizando o corpo. Ao movimentar-se a criança expressa sentimentos, emoções e pensamentos, possibilitando o uso de gestos e posturas corporais.

O conhecimento do mundo da criança nesse período depende das relações que ela vai estabelecendo com os outros e com os objetos, bem como das explorações que realiza no mundo ao seu redor. Através da psicomotricidade a criança toma consciência, desde a mais tenra idade da possibilidade que lhe é oferecida de adaptar-se às novas circunstâncias e de estabelecer tocas sociais.

Acerca disto Lapiere (1985) afirma que “somente a partir das experiências vivenciadas, com a participação ativa da motricidade corporal, que as estruturas fundamentais do pensamento podem se elaborar”. Isto ocorre porque na infância a criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões, isto é, atitudes de acordo com as sensações experimentadas em cada situação.

DANÇA ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO MOTOR

A dança é uma atividade que apresenta contribuição para o aprendizado na escola e para o aprendizado do ser social, pois, tem um papel cultural, social e político à medida que utiliza o corpo como instrumento do conhecimento (FERNANDES, 2009). Segundo Sousa Junior et al (2020, p.3):

A dança é um patrimônio cultural que não se restringe ao viés do movimento, pode propiciar o contato de seus beneficiados com a história e a sociedade, fazendo com que estes sujeitos “passem a enxergar-se como atores e criadores e não somente como reprodutores de modelos.

A dança é uma das mais tradicionais manifestações socioculturais presentes nas comunidades desde os primórdios da humanidade até os dias atuais. No entanto, no contexto do sistema de ensino, enfrenta muitos desafios no âmbito do ensino e no processo de aprendizagem dos alunos. No ambiente escolar a dança prioriza o processo de construção despertar a consciência crítica dos alunos (KLEINUBING; SARAIVA, 2009).

A dança é uma linguagem que precisa ser ensinada, aprendida e vivenciada no contexto escolar, pois, promove o desenvolvimento da cognição, da ética e das estéticas. Além disto, contribui também para socialização e expressão. Aprendizagem, pensamento, criatividade e inteligência não vêm apenas do cérebro, mas de todo o corpo. As combinações de movimentos aumentam as habilidades de memória, ordem e sequenciamento. Criar danças também aumenta a autoestima, que é muito importante para o aprendizado (RODRIGUES et al, 2014).

A proposta da dança escolar tem como seus elementos fundantes o desenvolvimento da capacidade de expressão, criação, comunicação. Aliado a isto, busca ofertar treinamento plural, que seja capaz de formar alunos para melhor compreender, sensibilizar, intervir, questionar e transformar o mundo em que vive. Diante disto, cabe aos professores ir muito além de ensinar os passos de danças ou a coreografia, e explorar diversos aspectos relacionados à dança como movimentos corporais amplos e finos, sensações, dentre outros. Além disto deve também fornecer aos alunos conhecimentos sobre as culturas que compõem o universo de dança (SOUSA JUNIOR et al, 2020).

Deste modo compreende-se que efetivar a prática pedagógica na escola utilizando a dança incide em criar possibilidades para que os alunos se expressem com criatividade e que assim desenvolvam sua linguagem corporal (SARAIVA et al, 2005). Pereira et al (2001, p.61) afirma que:

[...] a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres [...]. Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade.

A Dança na escola propicia o desenvolvimento motor dos alunos, pois, o indivíduo pode vivenciar o corpo em todas as suas dimensões. Além disto, o campo de abrangência dos conteúdos da dança é muito rico e variado e contempla o aprendizado do movimento. Como se pode observar por meio do trabalho escolar da dança é possível formar indivíduos com consciência de suas possibilidades corporais (GOMES; SOUZA,2020).

Utilizar a dança nos estudos também ajuda as crianças a desenvolver habilidades necessárias para o aprendizado, como criatividade, comunicação, pensamento crítico e colaboração. Por meio do processo criativo, os alunos são incentivados a usar sua imaginação, colaborar com seus colegas para resolver problemas e descobrir várias soluções para desafios (MADRUGA; NORA, 2016).

A dança pode ser um desafio tanto física quanto academicamente. A dança envolve os processos artísticos de criação, performance e análise crítica. Isso requer um vasto número de habilidades, como a capacidade de ler símbolos, implementar pensamento crítico, raciocínio e expressão não-verbal, criar e trocar ideias, trabalhar em colaboração com outras pessoas e compreender diferentes culturas e sociedades (PEDROSO, 2012).

CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi analisar a importância da dança no contexto escolar na Educação infantil. Constatou-se que este objetivo foi atingido, pois, verificou-se a partir das reflexões empreendidas que a dança contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e cultural dos alunos.

O problema proposto neste artigo foi respondido, uma vez que foi demonstrado que com o ensino da dança na escola, pode-se promover a educação por meio da arte, pois, o indivíduo pode vivenciar o corpo em todas as suas dimensões.

Foi verificado que, o campo de abrangência dos conteúdos da dança é muito rico e variado e que cabe aos professores buscarem em sua prática pedagógica a dança como um meio para os alunos desenvolverem suas potencialidades, sua criatividade e sua linguagem corporal, favorecendo também o desenvolvimento motor que é primordial nesta fase do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A.; LUFT, C.B.; ROLIM, M.K.S.B. O desenvolvimento motor, a maturação das áreas corticais e a atenção na aprendizagem motora. Revista digital · Ano 10 · N° 78 | Buenos Aires, nov. 2004.

BARREIROS, J. A importância do desenvolvimento motor. Disponível em: <<http://home.fmh.utl.pt/~jbarreiros/apontamentosDM.PDF>>, 2007. Acesso em 20 de agosto de 2021.

BEZERRA, Ana Paula Gonçalves et al. Socialização na educação infantil, 2017. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170602120808.pdf Acesso em 12 de agosto de 2021.

BRASIL. LEI N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996

DUARTE, Bruna da Silva; BATISTA, Cleide Vitor Mussini. Desenvolvimento infantil: Importância das Atividades Operacionais na Educação Infantil .Anais...VI Semana de Educação, 2013. Disponível em : <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/DESENVOLVIMENTO%20INFANTIL.pdf>. Acesso em 12 de agosto de 2021.

FERNANDES, Marcela de Melo. Dança escolar: sua contribuição no processo ensino-aprendizagem. Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - N° 135 - Agosto de 2009.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. A criança e o movimento: questões para pensar a prática pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Revista Avisa lá, n. 11, jun. 2002.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

GOMES, Cynthia Da Silva Avelino; SOUZA, Ferlucia Sabino de. Corpo e movimento: a importância da psicomotricidade na educação infantil. Anais...Educação e Formação Continuada na Contemporaneidade. Anais...Natal(RN) Evento on-line - Amplamente Cursos, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/amplamentecursos/236004-corpo-e-movimento--a-importancia-da-psicomotricidade-na-educacao-infantil/> . Acesso em 12 de agosto de 2021.

JESUS, Degiane Amorim Dermiro de ; GERMANO, Jéssica . A importância do planejamento e da rotina na educação infantil . Anais...II Jornada Didática e I Seminário de Pesquisa CEA-MED, 2013.

KLEINUBING, N.; SARAIVA, M. Educação Física escolar e dança: percepções de professores no Ensino Fundamental. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 193- 214, 2009.

LA PIERRE, A. As Nuanças: da vivência à abstração através da Educação Psicomotora. São Paulo: Manole, 1985.

MADRUGA, F.; NORA, S. Dançando na escola: O projeto oficina de dança livre e a percepção dos professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Do Corpo: Ciências e Artes, 6(1), 82-97, 2016.

MARQUES, Taillon Sousa et al. Desenvolvimento motor: padrões motores fundamentais de movimento em crianças de 4 e 5 anos de idade. Revista Digital. Buenos Aires, Año 18, N° 186, Noviembre de 2013.

MONTEIRO, Adriana Lima. Estágio supervisionado na educação infantil: implicação na formação inicial. Anais...XI Encontro Nacional de Educação-EDUCERE, 2013. Disponível em : https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7930_5005.pdf. Acesso em 12 de agosto de 2021.

OLIVEIRA, Suélen Cristiane Marcos. O processo de adaptação das crianças na educação infantil: os desafios das famílias e dos educadores da infância. Tese (Doutorado em Educação) 249 f. Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente- SP, 2018.

PAIM, Maria Cristina Chimelo. Desenvolvimento motor de crianças pré-escolares entre 5 e 6 anos. Revista Digital - Buenos Aires - Año 8 - N° 58 - Marzo de 2003.

PEDRON, Patrícia. Perfil psicomotor de crianças em situação de risco social e com dificulda-

des na alfabetização. Revista Olhar de Professor, 2017.

PEDROSO, Sandra de Cássia de Souza. refletindo a prática da dança nas aulas de educação física .Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) 57 f. Universidade de Brasília em Macapá –AP, 2012

QUEIROZ, Liliane Tobelem da Silva; PINTO, Ricardo Figueiredo. A criança: fatores que influenciam seu desenvolvimento motor. Artigo de revisão. Revista Digital - Buenos Aires - Año 15 - N° 143 - Abril de 2010.

RODRIGUES, Karine Gomes et al. Dança na escola: uma educação pra lá de física. Anais... Fórum FEPEGE-Ensino, pesquisa, extensão e gestão, 2014.Disponível em : http://www.fepeg2014.unimontes.br/sites/default/files/resumos/arquivo_pdf_anais/danca_na_escola.pdfAcesso em 22 de agosto de 2021.

SANTOS JUNIOR , Nei Jorge dos et al. A dança da escola: reflexões necessárias à Educação Física escolar .Arquivos em Movimento, volume 16, número 1 janeiro- Junho-2020

VENÂNCIO, Silvana. O movimento humano e o brincar: uma leitura pela obra de Winnicott. Revista Motus Corporis, v. 8, n. 2, p. 32-38, nov./2001.



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Fapesp
e-ISSN: 2675-1186

CRIANÇA SUJEITO DE DIREITOS
CHILD SUBJECT OF RIGHTS

Lilian Salvo Beites

RESUMO

Este artigo visa trazer uma reflexão sobre a importância dos direitos da criança, através da visão de teóricos mais antigos e modernos que se debruçaram sobre o tema educação e ludicidade e que nos trouxeram luz sobre a educação das crianças, as brincadeiras e de jogos além da contação de histórias e do faz de conta como instrumento de educação no ensino fundamental visa refletir sobre a importância do lúdico na aprendizagem, principalmente durante a infância e algumas considerações sobre a relação do aprender e o brincar.

Palavras-chave: Ludicidade; Direitos da Criança , Educação Infantil.

ABSTRACT

This article aims to bring a reflection on the importance of children's rights, through the vision of older and modern theorists who have focused on the theme education and playfulness and who have brought us light on children's education, games and games beyond storytelling and make-believe as an educational tool in elementary school aims to reflect on the importance of play in learning, especially during childhood, and some considerations about the relationship between learning and playing.

Keywords: Playfulness; Children's Rights , Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute a importância do lúdico e dos direitos das crianças com estratégia pedagógica lúdica a importância para o desenvolvimento da criança o significado da palavra lúdico é relativo a jogos, brinquedos e divertimentos e que a atividade lúdica é todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando da sua execução, ou seja, divertir o praticante.

Assim, etimologicamente, o termo lúdico vem do latim Ludus, que significa jogo, divertimento e gracejo torna a ludicidade é processo inerente ao desenvolvimento humano, e de suma importância para o desenvolvimento psíquico, social e cultural da criança nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca por exemplo, que nos fala da importância da criança ouvir muitas histórias dizendo que “...esta ação é que formará o bom leitor”. com todas essas teorias, me pergunto: será que as nossas escolas usam a contação de história como objeto lúdico?

O objeto de estudo é a abordagem lúdica através da contação de histórias, tem como objetivo discutir a estratégia pedagógica lúdica através das ideias de grandes teóricos da educação como Froebel, Piaget e Vygotsky e inserir a contação de histórias dentro dessa estratégia pedagógica baseando-nos nas ideias desses e de outros autores que discutem o tema amplamente.

O tema justifica-se, pois, sabemos através da literatura que, em tempos antigos, brincar não era valorizado hoje, com muitas teorias permeando a educação infantil, o brincar tomou o seu lugar de importância na educação das crianças.

Porém, também sabemos que alguns pais e alguns pouco educadores não valorizam como deveriam as brincadeiras e principalmente a contação de histórias como atividade lúdica o brincar parece algo natural e inerente aos animais principalmente durante os primeiros dias e meses de vida.

O Estatuto da Criança e do adolescente garantem experiências que o preparem para o futuro, com a necessidade que toda criança tem de vivenciar e experimentar em sua infância as brincadeiras.

Infelizmente, nossas crianças brincam cada vez menos o jogo, por exemplo, facilita o processo educativo e pode permitir uma aprendizagem a vivência no cotidiano para a realidade infantil as atividades lúdicas fazem parte na vida da criança, e as brincadeiras simbólicas, exercícios ou brincadeiras com regras, possibilitam uma situação favorável à qualidade lúdica e colaboraram para o desenvolvimento social.

Segundo Vygotsky (1984, p.74) escreve que o brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam a missão do professor é estar atualizado para ajudar através de aulas dinâmicas e atraentes, metodologias diversificadas para jogos e brincadeiras envolvendo todo o domínio corporal, desencadeando o desenvolvimento psicomotor do aluno e facilitando o processo de aprendizagem.

O jogo e a brincadeira oportunizam espaços para pensar, expressar e desenvolver as habilidades no processo educativo, proporciona uma ética da aprendizagem que satisfazem as neces-

sidades básicas na educação infantil, ou seja, na escola mostrando também como influencia na socialização das crianças a brincadeira é uma reflexão nesse processo.

O brincar está contemplado na nossa legislação:

A Lei Federal 8069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo II, artigo 16 que diz o seguinte no inciso IV- Brincar, praticar esportes e divertir-se. Nota-se que o documento sugere que toda criança deve desfrutar de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação. Ficando toda pessoa, em especial pais e professores, responsáveis em promover o exercício desse direito. (MODESTO e RUBIO, 2014, p. 3)

O jogo no passado, já era visto como importante ferramenta de auxílio ao processo de educação das crianças. Infelizmente, hoje nossas crianças brincam cada vez menos a corrida dos pais, a pressa do dia-a-dia, os medos e inseguranças da sociedade moderna são barreiras às brincadeiras os autores que se debruçaram sobre o assunto e continuam a estudar o tema de forma ampla, refletir sobre a importância do lúdico na aprendizagem, principalmente durante a infância apresentando a visão de alguns teóricos sobre o assunto. Para tanto se elegeu como objetivos específicos: discutir sobre a importância do lúdico para as crianças; apresentar as visões de Vygotsky e Piaget sobre a importância do brincar para a aprendizagem e; refletir sobre a necessidade do lúdico na educação.

DESENVOLVIMENTO

A INFÂNCIA

Atualmente, se perguntarmos a qualquer pessoa sobre o que é a infância ou sobre sua importância, ou ainda o que é ser criança, facilmente surgirá muitas respostas. Mas nem sempre foi assim, pois muitas crianças não souberam o que era ser criança ou tiveram infância durante longo período da História da Humanidade. Na verdade, podemos até pensar que atualmente, mesmo com toda a evolução histórica, tecnológica e teórica, ainda muitos indivíduos pelo mundo não conseguem desfrutar desse período da vida, intitulado como infância. Esta é sim uma verdade bastante vergonhosa.

Visitando a História temos que primitivamente o homem sobrevivia das coletas e da caça. Nômade, não possuía uma moradia certa abrigava-se em cavernas ou copas de árvores. Entretanto com a descoberta do fogo, essa realidade extremamente hostil começa a transformar-se. Com o tempo e o desenvolvimento da agricultura e da pecuária, o homem fixa moradia e sedentariza-se, dando enorme salto na evolução humana.

E a humanidade desenvolveu-se a tal ponto que o processo de surgimento das comunidades torna-se uma necessidade os grupos instalados, cultivando a terra, e com os animais domesticados, os instrumentos de trabalho se aperfeiçoam. O domínio da natureza torna-se um fato e o homem inicia realmente uma vida em comunidade, com as primeiras vilas e cidades.

No início da história humana, a família era o grande grupo. Ensinar e aprender eram uma relação quase que hereditária. Com o passar do tempo e o desenvolvimento tecnológico, e, principalmente com a invenção e desenvolvimento da escrita tudo ficou mais fácil. Quanto à criança, segundo Philippe Ariès, na Antiguidade, era considerado um adulto em miniatura por não haver distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil.

A criança “ingressava na sociedade dos adultos na Idade Média, época de grande fertilidade, porém de grande mortalidade, poucos homens percorriam todas as etapas da vida era considerada adulta em miniatura, e isso ficava bem claro nas pinturas da época que retratavam as famílias.

Ariès (1981, p.17) relata que,

[...] até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otomaniana do séc. XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante do nosso sentimento e da nossa visão.

Entre os séculos XIV e XVIII, os relatos nos mostram uma sociedade sem adolescentes. A vida é dividida em três grandes momentos: a infância considerada o período da dependência; a idade da guerra, em que os homens vão defender suas terras e seus países; e a idade sedentária, que compreende os homens da lei, adultos. (ARIÈS, 1981)

A Revolução Industrial iniciada na Inglaterra a partir de 1850 vem desfragmentar o universo das pessoas, instituindo pouco a pouco, o modo de produção capitalista. Então, grandes transformações ocorrem no modo de organização da sociedade. As mulheres, que estavam confinadas em suas casas, são “convocadas”, juntamente com suas crianças, a trabalhar nas indústrias. Indo trabalhar fora de casa, fica com uma carga horária exorbitante (cerca de dezessete horas por dia)..

A família centrou-se em torno da criança onde o clima sentimental era agora completamente diferente mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo em que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola.

É verdade que essa escolarização, tão cheia de consequências para a formação do sentimento familiar, não foi imediatamente generalizada, ao contrário a extensão da escolaridade às meninas não se difundiria antes do século XVIII e início do XIX e no caso dos meninos, a escolarização estendeu-se primeiro à camada média da hierarquia social a criança tornou-se um elemento indispensável da vida cotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro, desde o século XVIII, e até nossos dias, a infância tem sido estudada e priorizada. Hoje possui diversos significados e sentidos.

Podemos delimitar a infância cronologicamente como sendo o período entre zero e doze anos de idade, somente isso seria muito vago, por tratar-se de um período onde inúmeras transformações físicas, psíquicas, sociais e culturais, recorrendo a alguns teóricos, no capítulo seguinte, vamos apresentar algumas de suas visões sobre a infância e sobre a importância do brincar.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM

Conforme o dicionário Aurélio (2002, p. 433) o significado da palavra lúdico é relativo a jogos, brinquedos e divertimentos a atividade lúdica é todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando da sua execução, ou seja, divertir o praticante. Etimologicamente, o termo lúdico vem do latim Ludus, que significa jogo, divertimento e gracejo.

Vivemos numa sociedade capitalista, estruturada no “ter” e não no “ser”, o que provoca consequências como o individualismo e o consumismo exacerbado as crianças possuem recursos tecnológicos cada vez mais avançados, mas que as afastam umas das outras. Vídeo games, computadores, celulares as fazem interagir com o outro apenas virtualmente.

A escola torna-se então um lugar chave para que elas estabeleçam contatos sociais e mesmo físicos, as brincadeiras devem estar presentes no âmbito escolar, pois não mais as crianças podem brincar na rua ou na casa dos vizinhos.

Infelizmente percebemos que com o passar do tempo os indivíduos deixam de brincar para assumir uma postura séria, muitas vezes introspectiva, como se as brincadeiras fizessem parte de um passado distante entretanto sabemos que uma atividade lúdica pode aliviar a tensão em momentos de stress e seriedade assim o lúdico não deveria estar presente apenas na educação infantil, mas em todo o processo de ensinagem.

De acordo com Roloff (2010, p.2):

[...] o lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza a rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa.

Toda atividade escolar deveria ser tão prazerosa como as brincadeiras, assim a aprendizagem teria mais qualidade e importância para o aluno mas o que presenciamos em nossas escolas, está bastante longe do ideal o brincar são certamente, elementos considerados vitais no planejamento das atividades para educação infantil, e discutir sobre eles não significa desmerecer sua importância repensar como, por vezes, são utilizados também como poderes reguladores dos sujeitos infantis.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico ela precisa brincar ter prazer e alegria para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio entre ela e o mundo, portanto, a atividade escolar deverá ser uma forma de fazer e de trabalho, fazendo com que a criança tenha um desenvolvimento completo.

Atualmente o brincar é fonte de pesquisa e interesse de diversos estudiosos, haja vista, sua importância para o desenvolvimento infantil e a construção do conhecimento revisando a literatura, pudemos descobrir que há anos, estudiosos como: Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon abordaram em seus trabalhos a importância da criança participar ativamente do seu processo de aprendizagem, como veremos a seguir.

Segundo Vygotsky (1991) apud Leal (2011, p.26):

O brinquedo cria uma ‘Zona de Desenvolvimento Proximal’, ou seja, quando a criança brinca, além de suas ações normais, ela parece ter uma idade superior ao que realmente possui; nesse aspecto, a atividade de brinquedo causa na criança uma situação de desenvolvimento, pois fornece todos os subsídios para mudanças da suas necessidades e de sua consciência, quando, por exemplo, a criança é motivada quando lhe é possível utilizar a imaginação, quando interpreta a realidade a transpondo nas brincadeiras, e suas relações interpessoais são outros aspectos desenvolvidos nesse tipo de atividade. Podemos considerar o brincar como um processo de desencadeamento do desenvolvimento infantil.

As concepções teóricas sobre aprendizagem e desenvolvimento estruturam-se sobre o sujeito que aprende (cognoscente), e o objeto a ser conhecido (cognoscível). Assim segundo a abordagem teórica histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky preconiza-se que os processos de desenvolvimento não coincidem com processos de aprendizado formal, o primeiro segue o segundo, criando zonas de desenvolvimento imanente (anteriormente denominado de zona de desenvolvimento proximal).

Para Vygotsky, a fonte do desenvolvimento é a aprendizagem formal, mais a comunicação e a cooperação com o adulto ou parceiro mais experiente a ação do professor é o de gerar novas formas de desenvolvimento do educando, levando em consideração o meio cultural e histórico onde ele está inserido onde as práticas pedagógicas orientam-se para o todo e não apenas para o indivíduo.

São nas interações, na coletividade, na colaboração que a aprendizagem acontece valorizam-se as competências, a superação das limitações e o processo criativo o teórico acreditava que o desenvolvimento segue a aprendizagem, quanto maior o estímulo, maior o desenvolvimento há de se observar o contexto histórico e social da criança definia o brincar como uma situação imaginária criada pela criança e que, a imaginação em ação ou brinquedo, era “a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perceptiva motora do comportamento” (KISHIMOTO; 2001; p. 51).

Infelizmente, para adolescentes e adultos, a imaginação segundo Vygotsky é o brinquedo sem ação, já que com o tempo, deixamos de usufruir desse elemento. Para ele, imaginar, representar, fantasiar, criar, expressar são atividades inerentes ao homem e uma necessidade para novas aprendizagens. Porém, a imaginação não cria nada que não seja tomado da experiência vivida, ou seja, a base da criação é a realidade.

Assim, Vygotsky acreditava que o jogo crucial auxilia o desenvolvimento cognitivo, “pois o processo de criar situações imaginárias leva ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Isso acontece porque novos relacionamentos são criados no jogo entre significados e objetos e ações” (FRIEDMANN; 1996 p. 36).

PIAGET

Santos (2010, p. 23) assim escreve, sobre o pensamento piagetiano:

Ao lança-se numa atividade desconhecida (o jogo ou uma brincadeira), o aluno entrará em conflito. Entretanto, logo ao tomar conhecimento e compreender melhor as ideias, este estará assimilando e acomodando o novo conhecimento. Motivo pelo qual Piaget acredita que a atividade lúdica é essencial na vida da criança, pois, se constitui, em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que quando as crianças jogam assimilam e transformam a realidade.

Piaget identificou três estágios na brincadeira das crianças pequenas.

A brincadeira prática inclui as brincadeiras de manipulação dos bebês e das crianças até a idade de começarem a caminhar. A brincadeira simbólica pode ser vista nos jogos dramáticos das crianças de jardim da infância e pré-escola. Durante e após o jardim de infância, as crianças gradualmente trocam o jogo dramático pelos jogos mais formais. (SPODEK; 1998, p. 214).

Modesto e Rubio (2014, p. 9-10) especificam melhor esse assunto:

Jogo de exercício – Manifesta-se de zero a dois anos. Representa o jogo inicial na criança e caracteriza o período sensório-motor do desenvolvimento. É através dele que a criança repete gestos, assimila ações, incorporando novos fazeres. O princípio é de exploração e repetição. O jogo consiste em manipulação de objetos em função dos desejos e hábitos motores das crianças. A função dos jogos de exercício psicomotor é a ação, o exercício das funções psicomotoras através de atividades lúdicas que envolvem prazer pelo funcionamento, pela exploração, pela experimentação, pela ação e pelo movimento.

Jogo simbólico – Compreende de dois aos sete anos aproximadamente. A ludicidade nesse estágio adquire o caráter simbólico. É a aplicação do que foi assimilado anteriormente. É a substituição do real por símbolos. Nesta fase o faz de conta ganha destaque. Os jogos simbólicos têm características próprias: liberdade de regras, ausências de objetivos, ausência de uma lógica da realidade, adaptações da realidade aos desejos. A função do jogo simbólico é transformar o real para satisfazer as necessidades do eu em função dos desejos.

Jogo de regras – Tem quando a criança começa a se interessar pelas regras. Permite a relação entre ideia e pensamento, antecipa jogadas, planeja estratégias, utiliza o raciocínio operatório. Trabalha acima de tudo, respeito e ética, pois apesar da estratégia, é necessário observar regras, esperar sua vez de jogar e lidar com o imprevisto, lidar com perdas e ganhos, são importantes para o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Nesse estágio o jogo provoca muitos conflitos internos, a necessidade de buscar saída, é desses conflitos que o pensamento sai enriquecido.

A brincadeira possibilita uma acomodação do mundo exterior completamente livre, uma vez que ela não tem nenhum compromisso com a realidade que a cerca. Assim, através do brincar a criança manipula o mundo externo.

OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

É através do lúdico que a criança realiza a aprendizagem a ludicidade (jogos e brincadeiras) é processo inerente ao desenvolvimento humano, e de suma importância para o desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral da criança. São com as brincadeiras e jogos que ela coloca em prática o que foi interiorizado em sua relação com os adultos.

Nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provem da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vincos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL 1998, p.27-28).

Hoje o brincar e sua importância são aceitos por toda a sociedade e tem espaço garantido na educação, principalmente na Educação Infantil no Referencial Curricular para Educação Infantil (1998), a brincadeira é colocada como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, como uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças é possível a integração de várias dimensões da personalidade como afetiva, social, motora e cognitiva além de favorecer o desenvolvimento de habilidades como coordenação, concentração, agilidade, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade é importante para o desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças. Infelizmente nossas crianças brincam cada vez menos nas ruas ou nos vizinhos; um pouco no playground e nas escolas durante o período da educação infantil ao adentrarem o ensino fundamental parece que a importância do lúdico acaba.

Como educadores sabemos que as brincadeiras ajudam no desenvolvimento social e intelectual a criança, devendo a brincadeira, os jogos e os brinquedos serem elementos fundamentais na educação infantil.

Através das pesquisas podemos constatar que diversos autores e teóricos da educação são favoráveis a ludicidade para o desenvolvimento completo das crianças dentre os autores pesquisados podemos citar Vygotsky e Piaget. Ambos acreditam que a criança deve participar ativamente do seu processo de aprendizagem.

Para Modesto e Rubio (2014, p. 14):

O brincar no sistema de ensino, ainda encontra-se pouco explorado, parte das escolas ainda persistem com a visão de que uma boa aula é a convencional, com alunos em fila, no seu lugar

em silêncio realizando a atividade proposta. Sabe-se que para estimular o sujeito e promover seu desenvolvimento é preciso propor atividades desafiadoras, significativas, que desperte o interesse, e as atividades lúdicas podem ser uma excelente ferramenta pedagógica e psicopedagógica.

Pais e professores precisam compreender a necessidade infantil do brincar sozinhos ou em grupos; e precisam permitir e favorecer que as brincadeiras e jogos ocorram. Ainda utilizando Modesto e Rubio (2014, p. 14):

É perceptível que a abordagem lúdica seja integradora dos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, partindo do pressuposto de que é brincando e jogando que a criança aprende e ordena o mundo a sua volta, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorporando conceitos, atitudes e valores.

Assim, deste trabalho de pesquisa ressaltamos que BRINCAR É PRECISO. Não apenas na infância, mas principalmente nela, para sermos adolescentes e adultos mais felizes.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRASIL. – Ministério da Educação E do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, vol. 2, 1998. Acesso em: 12/01./2022

DICIONARIO AURELIO DA LINGUA PORTUGUESA. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, et al. Nova Fronteira: São Paulo. 2002.

Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>>. Acesso em: 11/01./2022

FRIEDMAN, A. Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna 1996

GUIMARÃES, A. F. A importância do brincar no cotidiano das crianças na educação infantil. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Bauru, 2008. Disponível em: www.fc.unesp.br/upload/aline_guimaraes.pdf. Acesso em: 10/01./2022

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira 2002

KISHIMOTO, T. M.(Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2001.

LEAL, Francisca Ismênia. A importância das brincadeiras infantis para o desenvolvimento da

criança: Uma construção a partir do brincar. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2011.

MACEDO, L. de PETTY, A. L. S. & PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 - 2014

ROLOFF, Eleana Margarete. A importância do lúdico em sala de aula. X semana de letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 29 set a 1 out 2010.

SANTOS, Jane Gapo de Lacerda dos. A contribuição do psicopedagogo na aprendizagem infantil através de brincadeiras e jogos. Trabalho de Monografia – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro 2010

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Fapesp
e-ISSN: 2675-1186

A ARTE COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ART AS A LANGUAGE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Lilian Silva Dutra¹

RESUMO

A arte está envolvida em toda nossa vida: no que nós vestimos, no que falamos, no que comemos ao conhecer costumes diferentes e aprender com eles, a lidar com as pessoas, com as diferenças entre as pessoas devem conhecer o valor real da arte e sua importância para a vida com o ensino da arte, as pessoas aprendem a formar e a expressar melhor as suas opiniões de uma maneira mais facilitada tendo em vista o caráter social da educação, quais as contribuições do ensino da arte para a educação infantil.

Palavras-chave: Arte, Ludicidade, Criança, Educação Infantil.

ABSTRACT

Art is involved in all of our lives: in what we wear, in what we talk, what we eat. We have to know different customs and learn from them, to deal with people, with the differences between people must know the real value of art and its importance to life with the teaching art, people learn to form and better express their opinions in a more facilitated way in view of the social character of education, what are the contributions of art teaching to early childhood education. Keywords: Art, Playfulness, Child, Early Childhood Education.

¹ Graduada em Pedagogia pela FACULDADE UNIB -SP
(E-mail (licaduta@gmail.com) Professora da Rede Municipal de São Paulo

INTRODUÇÃO

A criança, desde bebê, se interessa pelo mundo de forma peculiar emitindo sons, movimentando o corpo, “rabiscando” as paredes da casa e desenvolvendo atividades rítmicas, ela interage com o mundo se precisar ser estimulada para tal.

Fazer arte reúne processos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. [...] Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social. (ALBINATI, 2009, P. 4).

Cox (2007) afirma que a criança se dedica com mais frequência ao desenho do que a qualquer outra atividade. Por conta disso, lápis, giz de cera e papel sempre estão à sua disposição nas casas, creches e escolas.

Desenhando, a criança cria em torno de si um espaço de jogos, silenciosos e concentrados, ruidosos e permeados de comentários, mas sempre em um espaço de criação. “A criança desenha para brincar” e ao fazer isso, “está afirmando a sua capacidade de designar” (MOREIRA, 2009, p. 15).

A autora afirma ainda que, para a criança, o desenho é sua primeira escrita. Ela o faz para poder registrar a sua fala, para poder escrever e descrever seus medos e angústias, suas descobertas e alegrias.

Vygotsky (2001, p. 36) afirma que “em toda criação humana há emoções. [...] as emoções desempenham imenso papel na criação artística [...] e podem ser de qualquer espécie: emoções de dor, tristeza, compaixão, indignação, condolência, comoção, horror, etc.”.

O desenho como possibilidade de falar e de brincar, marca o desenvolvimento da infância, porém, a cada estágio ele assume um caráter próprio. Estes estágios definem maneiras bastante similares em todas as crianças, e independem de temperamento, sensibilidade e se elas pertencem a diferentes culturas. Fayga Ostrozer (apud MOREIRA, 2009), comenta que ao se comparar desenhos de crianças na mesma faixa etária de diferentes países, culturas e classes sociais diversas, esses se apresentam muito uniformes, o que muda, são os objetos significativos que participam do ambiente no qual as crianças estão inseridas. Pois, de acordo com Piaget, “O sujeito epistemológico é o mesmo em todas as culturas” (apud MOREIRA, 2009, p. 26).

Moreira (2009) afirma que é possível acompanhar as etapas do desenvolvimento infantil através dos desenhos com as mesmas etapas descritas por Piaget, em *A formação do Símbolo na Criança* (1975), são elas: o exercício, o símbolo e a regra.

A autora esclarece que a criança pequena desenha por prazer, para produzir uma marca, repete esse exercício muitas vezes até certificar-se do seu domínio sobre aquele movimento. Nessa fase ela está no período sensório motor (zero a dois anos) e sua forma de interagir com o mundo é a partir da conquista de novas estruturas de movimento. Esse momento significa para

a criança o controle da mão, do giz, do lápis, do pincel e demais materiais. “É o prazer do gesto deixando sua marca” (MOREIRA, 2009, p. 28).

Aos poucos, as garatujas iniciais vão se modificando e conquistando novos movimentos, horas longitudinais, horas arredondados, tornando-se, por vezes, circulares: são as “bolinhas”. Essa é uma marca importante, pois é o esboço de uma representação e, normalmente, marcam o início da necessidade de nomear os desenhos.

Nesse momento, a criança desenha para dizer algo, para contar sobre si mesma, para “fazer de conta”. “É o início da representação, [...] agora já podemos considerar o desenho como linguagem”. “É um jogo simbólico: o vínculo entre significante e significado permanece totalmente subjetivo” (MOREIRA, 2009, p. 32, 34).

Para Moreira (2009), na fase do Pré-Operatório (2 a 7 anos), novas formas são conquistadas no desenho-jogo simbólico. Figuras fechadas, bonecos, casas, barcos, cores e diferentes formas surgem a criança passa a se expressar por analogia, todo o universo simbólico passa a se transformar continuamente. Nesta fase, a criança se diverte criando personagens e diferentes situações; criando histórias.

Cox (2007) esclarece que a figura humana é uma das primeiras imagens que a criança desenha, surgindo por volta dos três anos de idade e permanecendo como um dos temas mais escolhidos por elas até pelo menos os 10 anos.

Durante a primeira infância até a idade aproximada de oito anos, as crianças produzem composições encantadoras, ainda que desajeitadas, nas quais partes de uma cena normalmente fora de vista parecem estar torcidas de modo que possamos vê-las. Na verdade, parece que as crianças estão mais preocupadas em que os objetos que desenharam sejam claramente reconhecíveis do que estejam ‘corretamente’ desenhados sob determinado ponto de vista (COX, 2007, p. 9).

A autora afirma ainda que as primeiras tentativas de planejamento de um desenho se iniciam com a colocação de duas linhas: as do chão e a do céu, com toda a ação acontecendo entre elas. Muitas crianças acabam tentando unificar a cena. Para isso, adotam um único ponto de vista, como que tirando uma fotografia.

Já na fase do Operatório-Concreto (7 a 11 anos) há o compromisso com o real. As crianças querem desenhar com perfeição e não aceitam que apenas reconheçam o que elas produzem. Por isso, relutam em desenhar; suas tentativas são meticulosas e elaboradas e evidenciam o uso excessivo da borracha e da régua. Até que, finalmente, desistem de desenhar. Cox (2007) dá uma explicação para o que ocorre nessa fase:

O que parece ocorrer é que, por volta dos oito ou nove anos, as expectativas das crianças se tornam muito mais amplas. Querem que seus desenhos não sejam apenas identificáveis, mas também visualmente realistas. Achem que o desenho de uma pessoa deve ser parecido mesmo com aquela pessoa e o de uma paisagem ou natureza morta deve ser parecido com a coisa de verdade (COX, 2007, p. 6)

A autora afirma ainda que para se desenvolver, a criança precisará de um ensino mais dirigido e estruturado, mas como normalmente isso não ocorre, nunca aprendem a satisfazer os

novos e exigentes padrões que impuseram a si mesmas, acabam por concluir que não sabem desenhar.

DESENVOLVIMENTO

Uma obra de arte não é para “entender”, mas só para “compreender”. No segundo caso é muito menos limitada.

Vergílio Ferreira

De acordo com Pillar (2011), no ensino da Arte, a leitura e releitura têm sido práticas muito difundidas, sem que muitas vezes se compreenda o que se implica na dimensão do conhecimento da arte.

Primeiramente, é preciso compreender o que é leitura. A leitura vai além da simples codificação/decodificação do código linguístico. É preciso compreender o que se está lendo, se não se compreende o que se lê a leitura não acontece. Pillar (2011) afirma que, de maneira geral, todas as definições de ler compreendem a existência de um leitor e de um código (objeto/linguagem) e de um autor. Citando Gadotti (1982), Pillar afirma que:

Por meio do código linguístico, o autor comunica-se, em qualquer tempo e espaço, com o leitor. Esse código é normalmente representado pelo ‘texto’. Por isso, para saber o que é ler, tenho que saber, antes de qualquer coisa, o que é um texto e o que é compreender um texto. [...] um texto é [...] algo acabado, uma obra tecida, um complexo harmonioso (GADOTTI, 1982, apud PILLAR, 2011, p. 8).

. Diante do exposto, Pillar (2011) cita Piaget (1976) ao afirmar que uma constatação nunca é independente dos instrumentos de registro de que o sujeito dispõe ou seja, o que é observável, dados visíveis no objeto, depende das coordenações do indivíduo e a da imaginação de quem observa. Assim, continua Pillar (2011), dois sujeitos podem ler uma mesma realidade e chegar a conclusões completamente diferentes. Isso se deve ao fato, também, do conhecimento de mundo de cada um desses sujeitos, sua experiência, seu lugar no mundo e como estes o encararam. Ler depende de como cada sujeito lê o mundo que o cerca, seu contexto social, político e econômico.

A leitura da obra de arte é diferente, pois esta tem “uma inventividade nitidamente superior à de qualquer outra imagem” (AUMONT, 1995, apud PILLAR, 2011, p. 11). Ler uma obra de arte envolve perceber, compreender e interpretar a trama de cores, de texturas, de volumes, de formas e de linhas que constituem uma imagem, percebendo objetivamente todos os elementos presentes nela, sua temática e estrutura, sem, contudo, esquecer o contexto sócio histórico e cultural em que ela foi produzida, bem como seu autor.

Assim, os contextos históricos de leitor e produtor se encontram e o sujeito-leitor passa a fazer a leitura da obra de arte com objetividade e subjetividade, organizando sua forma de apreensão e de apropriação do mundo.

Segundo Barbosa (apud Pillar 2011, p. 14), a “leitura é, por natureza, flexível, múltipla, diversa, sem uma hierarquia preestabelecida [...] Aprender a ler é aprender a explorar um texto

(uma imagem), lenta ou rapidamente, dependendo da intenção do leitor”. Leitura é a busca da compreensão daquilo que se observa, de diferentes culturas.

Como cultura, pode-se compreender um código simbólico que possui dinâmica e coerências internas. Richter (2008), citando Thomaz, aponta:

[...] um fenômeno unicamente humano, a cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo, pois, a um fenômeno individual; por outro lado, cada grupo de seres humanos, em diferentes épocas e lugares, dá diferentes significados a coisas e passagens da vida aparentemente semelhantes. As culturas mudam, seja em função de sua dinâmica interna, seja em função de diferentes tipos de pressão exterior. [...] a cultura é, pois, um processo dinâmico de reinvenção contínua de tradições e significados (THOMAZ, apud RICHTER, 2008, p. 17).

Sendo assim, para uma leitura se faz necessário levar em consideração as culturas envolvidas, a dinâmica que a cerca. assim, ler uma obra de arte, é um ato que envolve olhar além da visão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Releitura é uma interpretação nova de uma obra de arte, seja pintura, escultura, peças de teatro, etc., feita com o próprio estilo de quem a executa, sem, contudo, abandonar o tema original da obra a ser interpretada. cada sujeito tem um modo próprio e ler a realidade, interpretá-la e recriá-la. O mais importante na releitura é criar algo novo, sem abandonar o referencial da obra a qual está sendo feita a releitura.

De acordo com Pillar (2011), a questão da releitura é muito complexa. Reler é ler novamente, é reinterpretar, é criar novos significados a partir de uma interpretação preexistente feita por outrem. A autora critica a proposta levada por muitos professores à sala de aula ao apresentarem uma obra de arte para os alunos simplesmente copiarem. Há uma grande diferença entre releitura e cópia a respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação. Entretanto, para Cox (2007) a cópia não pode ser de todo banida da sala de aula.

Na releitura, pretende-se a criação e não somente reproduzir uma imagem. São levados em consideração pelo executante da releitura os aspectos sócios históricos e culturais, o conhecimento de mundo e a percepção que o sujeito faz daquilo que está produzindo. “Na releitura, a artista parte de outro artista para criar o seu trabalho” (PILLAR, 2011, p. 16).

Fusari e Ferraz (2001) afirmam que educar o modo de ver e observar do estudante é importante para transformar e ter consciência da participação individual no meio ambiente e na realidade cotidiana dos sujeitos. Segundo as autoras, ‘ver’ significa ‘conhecer’, perceber pela visão, alcançar com a vista os demais seres, coisas e formas do mundo que cercam todos os indivíduos. Ver compreende também um exercício de construção perceptiva em que os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados. “Observar é olhar, pesquisar, detalhar, estar atento de diferentes maneiras às particularidades visuais, relacionando-as entre si.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2008.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Teoria e Prática do Ensino de Arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.
- READ, Herbert. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução por Valter Lellis Siqueira.
- GULLAR, Ferreira. A arte existe porque a vida não basta. Flip 2010. Jornal O Globo: 7 ago. 2010. Disponível em: g1.globo.com/...arte/flip/.../2010/.../arte-existe-porque-vida-nao-basta-di... Acesso em: 25/01/2019
- MOREIRA, Angélica Albano. O espaço do desenho: a educação do educador. 13ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2009.
- PILLAR, Analice Dutra (org.). A Educação do olhar no ensino das Artes. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- FUSARI, Maria F. de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 2001.



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Fapesp
e-ISSN: 2675-1186

A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NA FORMAÇÃO HUMANA
THE CONTRIBUTION OF ART IN HUMAN FORMATION

Liliane Dos Santos Gadelha

RESUMO

A arte na educação de crianças pode ajudar a trazer as respostas e as propostas necessárias para a atuação do docente que considera o ensinar como uma forma de provocar o criar, o fazer, o buscar, o analisar, o interpretar e o expressar, e não apenas como uma mera transmissão de conteúdos, sendo este, um pedagogo, um professor ou qualquer outro profissional envolvido na educação de crianças.

Palavras-chave: Desafio, Arte, Educação.

ABSTRACT

Art in the education of children can help bring the answers and proposals necessary for the performance of the teacher who considers teaching as a way of provoking creating, doing, seeking, analyzing, interpreting and expressing, and not only as a mere transmission of content, being this, a pedagogue, a teacher or any other professional involved in the education of children.

Keywords: Challenge, Art, Education.

INTRODUÇÃO

Desde a primeira infância a criança utiliza o desenho para a representação da realidade. “Desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo”. (LOWENFELD, 1977, p. 13).

Este processo de criação em que a criança faz a seleção, interpretação e reformulação dos elementos são de extrema importância, pois ela direciona para o trabalho artístico parte de si própria expressando seus pensamentos, sentimentos e emoções portanto nesta fase é importante que a criança tenha a liberdade de se expressar sem que haja a interferência do adulto, no sentido de influenciar e direcionar a criança a utilizar determinado esquema de cores ou até mesmo na maneira de pintar formas prontas. Sem perceber, o adulto interfere no processo criativo e inibe a criança a utilizar a arte como meio de auto-expressão. (LOWENFELD, 1977).

A livre expressão é um meio pelo qual se revela a essência da personalidade, pois subentende exteriorização e representação da espontaneidade quase sempre presente na criança, a realidade social e material não possibilitam que a mesma expresse as suas realidades subjetivas.

Através da pintura, desenho, esculturas e outras formas de artes plásticas realizam-se desejos, satisfazem-se as necessidades e se afirma o eu, ou seja, a pessoa se revela para si mesma assim, ao exercitar a expressão livre, a criança libera sua subjetividade e se conhece cada vez mais.

Para Alencar (1990), existem fatores que funcionam como repressão ao potencial criador, fatores estes que contribuem para a construção de uma visão limitada dos próprios talentos e potencialidades, dentre as quais, o medo da crítica e a ideia de que o talento está presente em poucos indivíduos.

Segundo a autora, é a sociedade que inculca esses medos, através das crenças e valores estabelecidos, que são repassados, muitas vezes, e que, de forma gradual, atingem as crianças, por meio das proibições e repreensões exercidas pelos adultos estas barreiras emocionais e culturais que inviabilizam a visão da arte como criação e não reprodução.

Dentre as barreiras emocionais, a apatia, a insegurança, o medo, sentimentos de inferioridade e o autoconceito negativo, inibem uma forma de pensar mais inovadora e criadora em relação a essas barreiras emocionais, é possível efetuar mudanças, e o professor tem um papel importante no sentido de propiciar as condições favoráveis para o desenvolvimento de habilidades e talentos dos alunos.

Não desconsiderando as diversas atividades pelas quais se pode realizar tal estímulo, é importante salientar que as artes possibilitam o reforço de estímulos positivos para a construção de um autoconceito que valorize muito mais as habilidades do que as dificuldades, contribuindo, desse modo, para a elevação da auto-estima dos alunos.

A educação não se limita à estruturação e à apropriação de conhecimentos técnicos, históricos, matemáticos, geográficos, entre muitos outros tão necessários para a formação humana, mas compreende também o objetivo de humanizar, de favorecer o crescimento intelectual, emocional/afetivo e cultural da criança, no sentido de que esta possa incorporar valores como

solidariedade, inquietude e desejo de mudança, sensibilidade, sentido e vida.

Segundo Cunha (1999, p.10), “para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos (...)”, assim, o professor tem que estar sempre presente e fazer parte do processo de descoberta da criança, desprezando os estereótipos e abrindo a mente para novas ideias e novos materiais, não só entendendo, mas vivenciando as linguagens da arte com a criança.

Para trabalhar a produção de arte é importante ter como alicerce, que a Arte é expressão uma releitura não implica copiar o que o artista produziu e sim interpretar e conseguir assimilar suas ideias, mas mesmo assim conseguir colocar sua própria percepção.

Não basta o professor encher os alunos de materiais e deixar que hajam sobre os mesmos, o professor deve incentivar, criar situações que façam com que eles usem a Arte, se expressem realmente, do contrário, não haverá atividade artística e sim terá um professor observando alunos interagirem com materiais aos educandos que a Arte tem uma história, uma conotação social, que a mesma passou por diversas fases tendo um contexto histórico.

DESENVOLVIMENTO

Através das Práticas Pedagógicas, de acordo com Souza (2005) “(...) envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o ‘educativo’”.

As Práticas Pedagógicas para o ensino de arte devem ser embasadas em métodos que instiguem os alunos, com a utilização de objetos que os estimulem a desenvolver determinadas percepções, tais como a visão, a audição e o tato, a partir dos quais estes terão a capacidade empírica mínima para adquirir uma base bem estruturada, conciliando mais facilmente os conteúdos teóricos aos práticos ao longo de sua formação acadêmica.

Segundo HOLM (2004), o desenvolvimento mais eficaz dos conteúdos de arte depende de fatores fundamentais que devem ser trabalhados pelos próprios discentes e apoiados pelos professores, tais como a movimentação livre do corpo, a escolha individual de instrumentos utilizados em suas produções, a oportunidade de experimentar novas sensações e conseqüentemente agirem espontaneamente, portanto, orientar seus alunos para que estes desenvolvam capacidades necessárias para a produção de suas atividades, mas ao mesmo tempo, deve conduzir seus alunos às práticas autônomas sobre a importância da arte na educação de crianças, é também necessário abordar sobre a atuação do professor neste contexto, sobre sua importância no aprendizado e desenvolvimento dos alunos, assim como, sobre sua formação nesse processo.

A cultura é construída e transmitida por meio das relações que se estabelecem socialmente, inclusive em sala de aula, assim, professores e alunos também são produtores e assimiladores de cultura (Lopes, 1999), e de acordo com Ketzer:

Ter cultura independe de ter erudição, trata-se de uma condição inerente a todo ser vivo que, com suas experiências, produz significados individual e coletivamente no conjunto de atores sociais de seu tempo. (KETZER, 2003, P. 12)

Para exercer qualquer profissão ou função é necessário que se tenha preparo para o cargo para que possam realizar um trabalho de qualidade com as crianças, os professores de educação infantil e dos anos iniciais precisam estar em constante reciclagem teórica e metodológica, numa busca pelo aprimoramento da prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel principal neste processo de aprendizagem é do educador. “é do entusiasmo do educador que nasce o brilho dos olhos dos aprendizes o educador é aquele que prepara uma refeição, que propõe a vida em grupo, que compartilha o alimento, que celebra o saber”. (MARTINS, 1998, p.129).

O professor não é somente o produto, o resultado de um curso de licenciatura. a formação do professor não se constrói de uma só vez, mas é um processo constante, contínuo, que se dá ao longo da sua formação e da sua atuação como professor, da sua vivência na prática, assim como, nas relações e desafios que encontra em seu trabalho com as crianças, nas necessidades visíveis e não visíveis que elas apresentam ou deixam transparecer em seus comportamentos, e na conscientização progressiva sobre o que é realmente importante que as crianças vivenciem, aprendam e construam como sujeitos da história e da cultura.

Envolver a arte no processo educacional de crianças para buscar uma educação significativa para elas, não se limita apenas em incluí-la em um currículo., a arte não pode ser encarada como mágica para provocar um desenvolvimento educacional mais rico e significativo entre as crianças, é necessário que se reconheça a importância do envolvimento do educador e da instituição escolar.

As diversas formas de aprendizagens dizem respeito à possibilidade de os alunos desenvolverem um processo contínuo e cada vez mais complexo no domínio de conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio criador, por meio das formas artísticas, ou seja no contato com obras de arte e com outras formas.

Através das diversas culturas ou na natureza ao educar portanto propiciar situações de cuidados brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1990.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando

na educação infantil. In: Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 07-36.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. Pro-Posições. v. 15, n, 1. p. 83-95, jan./abr. 2004.

KETZER, S. M. A criança, a produção cultural e a escola. In: JACOB, S. (Org.). A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura. Porto alegre: Mercado Aberto, 2003, p. 11-27.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Teoria e Prática do Ensino de Arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

LOWENFELD, Viktor; MAILLET, Miguel (Trad.). A criança e sua arte: um guia para os pais. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Fapesp
e-ISSN: 2675-1186

A LINGUAGEM E O ENSINO DA ARTE NAS SÉRIES INICIAIS

LANGUAGE AND ART TEACHING IN THE EARLY GRADES

Marcelo Oliveira Reis¹

RESUMO

Com o objetivo apresentar alguns fatores relevantes quanto à importância do ensino da arte para o desenvolvimento das crianças e averiguar se a arte pode contribuir para um aprendizado menos pautado na transmissão de informações e que considere a expressão e a autonomia do aluno, conclui-se que arte é conhecimento e elemento de suma importância para o processo de educação de crianças da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pois possibilita a construção de conhecimentos embasados na sensibilidade, na criatividade e na expressividade, e indica um caminho de superação do aprendizado baseado na codificação e cópia de informações.

Palavras-chave: Arte, Linguagem, Educação, Escola.

ABSTRACT

In order to present some relevant factors regarding the importance of teaching art for the development of children and to find out if art can contribute to a learning that is less guided in the transmission of information and that considers the expression and autonomy of the student, it is concluded that art is knowledge and an extremely important element for the education process of children in kindergarten and in the early years of elementary school, as it enables the construction of knowledge based on sensitivity, creativity and expressiveness, and indicates a path to overcome learning based on encoding and copying information.

Keywords: Art, Playfulness, Child, Education, School.

¹Graduada em Educação Física pela UNICID -SP E-mail (Marcelo.reis@sme.prefeitura.sp.gov.br) Professora da Rede Municipal de São Paulo

INTRODUÇÃO

O movimento da educação pela arte surgiu no Brasil, a partir das ideias e princípios do educador Herbert Read na década de 40, que foi um dos críticos mais conceituados entres as décadas de 1930 e 1950, tanto no campo da estética quanto na pedagogia, foi um dos formuladores de um novo conceito de educação. Augusto Rodrigues que divulgou o movimento da educação através da arte no país depois de manter contato com Read: Herbert Read é um dos personagens mais importantes e influentes do movimento artístico atual. Como crítico de arte ele é autor de vários livros de importância fundamental, traduzidos para muitos idiomas. Seus livros mais conhecidos são “Educação através da Arte”, “O Sentido da Arte Moderna”, “Arte Contemporânea” etc. Também é considerado um dos melhores poetas ingleses da atualidade. Grande tem sido sua influência na reforma do ensino artístico na Inglaterra, e em vários países do mundo. Durante sua visita à Escolinha, Herbert Read demonstrou grande interesse pelo problema da educação artística no Brasil. Fez muitas perguntas a respeito da difusão desta espécie de educação no Brasil. Queria saber quantas escolinhas existiam no Rio e nos outros estados. Recebeu da professora Lúcia Alencastro, diretora da Escolinha de Arte do Brasil, material informativo sobre as Escolinhas de Arte de Cachoeiro de Itapemirim, no Espírito Santo e de Recife, em Pernambuco. Interessaram-se também pelas informações sobre os trabalhos de cerâmica realizados pelas crianças na Fazenda Rosário, em Belo Horizonte, sob a orientação do professor Jether Oliveira e pelas atividades artísticas desenvolvidas no meio rural pela educadora Helena Antipoff. Em companhia do crítico de arte Marc Berkowitz e dos professores Abelardo Zaluar e Vera Tormenta, assistiu a uma aula das crianças da Escolinha, tendo ressaltado o ambiente alegre em que as crianças trabalham. Apreciou também os desenhos e gravuras dos cursos para adultos, manifestando sua satisfação por encontrar na orientação dos mesmos, como das crianças, perspectivas para um melhor desenvolvimento das atividades artísticas no Brasil. (RODRIGUES, 1978).

A educação pela arte de Herbert Read chega no Brasil através das Escolinhas de arte, assim abrindo novas mudanças na área da educação, mudanças essas que permitem ajudar no desenvolvimento da capacidade criadora das crianças através das técnicas artísticas.

A escola é o local onde as crianças têm as primeiras oportunidades de desenvolver diferentes habilidades de convívio social juntamente com outras crianças da mesma faixa etária e de idades diferentes, fora do ambiente familiar. toda criança vai à escola para aprender.

Por isso, sua trajetória nesse ambiente, à primeira vista hostil, não deve parecer um local cheio de problemas e dificuldades em que os alunos possam fracassar a educação é o alicerce fundamental para a vida em sociedade, pois é capaz de transmitir e ampliar a cultura humana; pode desenvolver e ampliar a cidadania, construir novos saberes e habilidade, preparar para o trabalho.

Mas a educação vai além: ela é capaz de ampliar os limites da liberdade humana, à medida que a relação pedagógica adote, como compromisso ético e político, a solidariedade e a emancipação., atualmente no Brasil, a Educação Formal Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (ciclos I e II), com duração de 09 anos, para alunos com idade entre 6 a 14 anos, aproximadamente, e o Ensino Médio, para alunos de 15 a 17 anos, em média.

A educação básica em escolas públicas ocupa um lugar de relevante destaque na sociedade, pois tem a função social de preparar os indivíduos para o pleno convívio em sociedade. Além disso, deve dar acesso ao conhecimento sistematizado acumulado pela humanidade ao longo de sua existência outro ponto fundamental da educação formal é preparar os alunos para o merca-

do de trabalho, pois este, procura nas escolas mão de obra para o preenchimento de seus cargos, Segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Outro aspecto importante no que diz respeito à educação básica brasileira é afirmado por Libâneo (2006) que diz que a mesma está voltada à formação da personalidade do indivíduo. Isso envolve diferentes aspectos, entre eles os relacionados aos sentimentos, ao caráter, à vontade, às convicções e aos princípios éticos e morais. educação está voltada também à conduta nas diferentes práticas sociais dos cidadãos, além da plena compreensão da cidadania como ativa participação social e política, assim como à compreensão de como se dá o pleno exercício de direitos e deveres políticos e civis.

DESENVOLVIMENTO

Para uma aprendizagem significativa, o aluno necessita basear seu processo de aprendizagem em experiências vividas, pois, segundo Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 118) “só aprendemos aquilo que, na nossa experiência, se torna significativo para nós”.

Com base em Larrosa (2004), as autoras afirmam que ao pensar em processos de aprendizagem, deve-se:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p. 160, apud, MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 119).

Esse parece ser um exercício bastante complexo para a sala de aula nos dias atuais, pois o excesso de informações e a rapidez com que elas chegam até as pessoas as tornam, muitas vezes, imediatistas e impacientes para esse tipo de atividade contemplativa. Por isso, o professor precisa tornar a aula de Arte uma experiência prazerosa com a interação entre a criança e as diferentes manifestações artísticas, pois “uma boa atividade de leitura deve ser construída com base na interação com os aprendizes” (ARSLAN; IAVELBERG, 2009, p. 19).

Para que isso ocorra, o professor precisa tornar cada aula “um jogo de aprender e ensinar”, um instante mágico e único para cada aluno e para o docente, conforme nos apontam Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 119). Afinal, conforme nos esclarece Cox (2007, p. 11): “Desenhar é uma atividade que requer arte e domínio de determinadas técnicas [...]” que devem ser adquiridas, praticadas e aperfeiçoadas ao longo da escolarização.

Outro ponto importante nessa relação aluno-professor é que o último precisa compreender como ocorrem os processos de aprendizagem em diferentes estágios da apreciação estética. De

acordo com Parsons (apud ARSLAN; IAVELBERG, 2009), são cinco os estágios:

Favoritismo: muitas crianças pequenas encontram-se neste estágio; interessa-se por obras com as quais se identificam com a temática, por exemplo, gostam da pintura que representa um gato, pois gostam de gatos. Não são capazes de relacionar todos os elementos de uma obra; não conseguem ter em mente uma parte da imagem enquanto olham para outra parte. Preferem cores fortes e luminosas.

Beleza e realismo: “a criança relaciona todas as partes, elaborando, às vezes, uma história que explique todo o conjunto da obra” (ARSLAN; IAVELBERG, 2009, p. 20). Reconhecer a temática, assim como os conceitos de beleza e realismo, torna-se importantes nesta fase. O observador é capaz de compreender e valorizar a dificuldade técnica quando da execução de uma obra expressão.

Expressão: Nesse estágio a criança passa a considerar a expressão e a intenção do artista ao compreender a obra, pois, para ela, a ideia ou o sentimento que este pretende provocar são mais importantes do que a beleza, o realismo ou a técnica.

Estilo e forma: nessa fase surge interesse pelo estilo, pela organização, pelas características formais e a relação com a expressão pretendida pela apresentação da obra.

Autonomia: Nesse estágio, a criança observa a obra de arte em seu contexto social e estilístico, tentando apreender as orientações para sua experiência.

No livro *Ensinando Arte*, baseado nos cinco estágios de apreciação estética apresentada pela psicóloga Abigail Housen, as autoras Arslan e Iavelberg (2010), apontam que nos níveis iniciais o leitor pode fazer o seguinte questionamento: “o que é isto?”, pois associa o que está vendo com lembranças pessoais e sequer tem curiosidade para compreender o que está vendo. Quando já possui alguma consciência estética, esse leitor interessa-se em saber como os objetos são construídos; é capaz de fazer comentários sobre elementos da linguagem visual e sobre a execução da obra de arte em um nível mais avançado, o aluno/leitor é capaz de situar o artista e sua marca poética, arrisca-se em interpretações, abordando os níveis anteriores e fazendo comentários a respeito da temática poética propriamente dita.

No último estágio, é capaz de relacionar diferentes questões a respeito da obra, tais como: o que, como, quem, porque e quando.

As autoras sugerem que o professor leve aos seus alunos o seguinte exercício, de acordo com a sequência de Abigail Housen e os cinco estágios de apreciação artística:

Primeiro estágio (descritivo, narrativo, enumerativo): O professor pode perguntar: “O que é isto? O que mais chama sua atenção? O que mostra esta obra? O que está acontecendo nela? Qual história pode ser contada pelo que vemos?”.

Segundo estágio (construtivo): O professor pode comentar as linhas, formas, cores, texturas, composição, etc., além de questionar: “Como esta obra foi feita? Como foi construída pelo artista? Ela é realista?”.

Terceiro estágio (classificatório): Nesse estágio os questionamentos a serem feitos aos alunos são: “Quem é o artista? Por que ele fez a obra dessa maneira? Quando foi realizada? Quais os materiais ele utilizou? Qual a época? Existe alguma influência de corrente artística nesse trabalho?”.

Quarto estágio (interpretativo): Nessa fase o professor pode perguntar: “Como o artista utilizou os elementos formais para expressar seus sentimentos e as ideias concebidas para essa obra? Dê um título para essa obra. A obra de arte traduz alguma experiência?”.

Quinto estágio (re-criativo): “como você criaria uma obra com o mesmo tema? Qual a impressão ou sentimento ficaram mais fortes para você ao observar essa obra de arte?”.

Com esses simples questionamentos, o professor estará estimulando a percepção artística de seus alunos, fazendo-os se desenvolverem pelos cinco estágios de apreciação artística. Read (2001) afirma que:

A observação é uma habilidade quase inteiramente adquirida. [...] o olho (e os outros órgãos do sentido) precisa ser treinado tanto para a observação (percepção dirigida) como para a notação. [...] quanto à apreciação, esta pode, sem dúvida, ser desenvolvida pelo ensino (READ, 2001, p. 231).

Read (2001, p. 231) afirma ainda que “o papel do professor é de atendente, guia, inspirador, parceiro psíquico”. Aquela figura que deseja que seu aluno aprenda, adquira novas competências e habilidades.

E esclarece que várias brincadeiras infantis podem ser coordenadas e desenvolvidas em quatro direções que incorporam todos os assuntos apropriados ao Ciclo I da Educação.

Por isso, o autor afirma que:

A partir do aspecto do sentimento, o lúdico pode ser desenvolvido, por meio da personificação e da objetivação, em DRAMA. A partir do aspecto da sensação, o lúdico pode ser desenvolvido, por meio da autoexpressão, em FORMA visual ou plástica. Do aspecto da intuição, o lúdico pode ser desenvolvido, por meio das atividades construtivas, em DANÇA e MÚSICA. Do aspecto do pensamento, o lúdico pode ser desenvolvido por meio das atividades construtivas, em ARTESANATO (grifos do autor; READ, 2001, p. 247).

Os PCN's (1997), afirmam que o ensino de Arte está relacionado ao desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética. “Arte é uma coisa imprevisível, é descoberta, é uma invenção da vida. [...] A arte existe porque a vida não basta”. (GULLAR, 2010). Desse modo, ao estudar a Arte, o aluno torna-se capaz de ordenar e dar sentido à experiência humana, além de desenvolver a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto quando realiza trabalhos artísticos como quando passa a apreciar trabalhos de outros.

O estudo de Arte propicia o conhecimento de diferentes culturas, levando o aluno a apreciar e a respeitar a diversidade cultural de seu país e a de outras sociedades. A arte está presente em diferentes profissões sendo necessária no mundo do trabalho como parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. (...) O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da

vida (BRASIL, 1997, p. 19).

“A arte, seja lá como a definimos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos” Herbert Read (2001, p. 16) compreende assim que a arte não está só no museu ou nas ruínas, assim como o ar e o solo estão por toda parte, a arte também está, mas nem sempre sabemos encontrá-la, ou darmos o devido valor, como forma de expressão, como linguagem utilizada desde os tempos mais remotos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da espontaneidade quase sempre presente na criança, a realidade social e material não possibilitam que a mesma expresse as suas realidades subjetivas através da pintura, desenho, esculturas e outras formas de artes plásticas realizam-se desejos, satisfazem-se as necessidades e se afirma o eu, ou seja, a pessoa se revela para si mesma, ao exercitar a expressão livre, a criança libera sua subjetividade e se conhece cada vez mais.

Para Alencar (1990), existem fatores que funcionam como repressão ao potencial criador, fatores estes que contribuem para a construção de uma visão limitada dos próprios talentos e potencialidades, dentre as quais, o medo da crítica e a ideia de que o talento está presente em poucos indivíduos. Segundo a autora, é a sociedade que inculca esses medos, através das crenças e valores estabelecidos, que são repassados, muitas vezes, e que, de forma gradual, atingem as crianças, por meio das proibições e repreensões exercidas pelos adultos.

São estas barreiras emocionais e culturais que inviabilizam a visão da arte como criação e não reprodução dentre as barreiras emocionais, a apatia, a insegurança, o medo, sentimentos de inferioridade e o autoconceito negativo, inibem uma forma de pensar mais inovadora e criadora.

Em relação a essas barreiras emocionais, é possível efetuar mudanças, e o professor tem um papel importante no sentido de propiciar as condições favoráveis para o desenvolvimento de habilidades e talentos dos alunos não desconsiderando as diversas atividades pelas quais se pode realizar tal estímulo, é importante salientar que as artes possibilitam o reforço de estímulos positivos para a construção de um autoconceito que valorize muito mais as habilidades do que as dificuldades, contribuindo, desse modo, para a elevação da auto-estima dos alunos.

A educação não se limita à estruturação e à apropriação de conhecimentos técnicos, históricos, matemáticos, geográficos, entre muitos outros tão necessários para a formação humana, mas compreende também o objetivo de humanizar, de favorecer o crescimento intelectual, emocional/afetivo e cultural da criança.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1990.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. Ensino de Arte. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23/01/2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: A Pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2006.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar Construir e Conhecer a arte. São Paulo. FTD. 1998

READ, Herbert. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GULLAR, Ferreira. A arte existe porque a vida não basta. Flip 2010. Jornal O Globo: 7 ago. 2010. Disponível em: g1.globo.com/...arte/flip/.../2010/.../arte-existe-porque-vida-nao-basta-di... Acesso em: 25/01/2022



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Fapesp
e-ISSN: 2675-1186

A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NA FORMAÇÃO HUMANA

THE CONTRIBUTION OF ART IN HUMAN FORMATION

Maria Solange Dias dos Santos Rodrigues

RESUMO

Este trabalho visa refletir sobre a importância da arte e Ludicidade na educação infantil, e suas práticas pedagógicas na Educação Inclusiva, considerando-se que as artes em suas diversas formas, entre elas a música, a dança, o teatro, as artes visuais são elementos da cultura de uma sociedade e estão muito presentes na vida das pessoas, e que a escola deve atentar-se para a arte como meio de aprendizagem e como área de conhecimento, esta proposta de pesquisa apresenta a questões da contribuição da arte para o ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental analisando as práticas pedagógicas da Educação Inclusiva.
Palavras-chave: Arte, Ludicidade, Educação Infantil. Inclusão.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the importance of art and playfulness in early childhood education, and its pedagogical practices in Inclusive Education, considering that the arts in their various forms, including music, dance, theater, the visual arts are elements of the culture of a society and are very present in people's lives, and that the school must pay attention to art as a means of learning and as an area of knowledge, this research proposal presents the questions of the contribution of art to teaching in early childhood education and in the early years of elementary school analyzing the pedagogical practices of Inclusive Education.

Keywords: Art, Playfulness, Early Childhood Education. Inclusion

INTRODUÇÃO

Desde o tempo em que habitava as cavernas, o homem vem manipulando cores, formas, gestos, espaços, sons, silêncios, superfícies, movimentos, luzes, etc. tendo, com isso a intenção de dar sentido a algo, de comunicar-se com outros sujeitos a comunicação entre os indivíduos e as diferentes leituras de mundo não se dão somente por meio das palavras, muito do que o ser humano sabe sobre pensamento e os sentimentos de diferentes povos e épocas são conhecimentos obtidos por meio de músicas, teatro, poesia, pintura, cinema, danças, entre outras manifestações artísticas.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1997, p. 15).

A obra de arte pode ser considerada um “conjunto de signos estéticos, destinados a suscitar emoções nas pessoas”. E por isso, deve ser encarada como uma das “funções vitais da sociedade” o ser humano aprende a pensar sobre as coisas como intérpretes dos signos do mundo, construindo interpretantes sobre ele, para uma aprendizagem significativa, o aluno necessita basear seu processo de aprendizagem em experiências vividas, pois, segundo Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 118) “só aprendemos aquilo que, na nossa experiência, se torna significativo para nós”.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) o ensino da arte” é um dos eixos da aprendizagem significativa do ensino da Arte, isso é necessário incluir a leitura de diferentes e variadas obras de arte para que o aluno seja capaz de interpretar os diversos signos nelas presentes.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nacional:

Art. 26 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 2 O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Art. 3o O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. (BRASIL, 1996).

“Em muitas propostas a prática de artes visuais são entendidas como meros passatempos (...) destituídas de significado” (BRASIL, 1997, p.61). A arte não deve ser uma forma de preencher o tempo da aula que restou sem planejamento ao contrário deve ser significativa para formar o cidadão crítico e participante na sociedade, permitindo uma nova visão de conhecimento.

O aluno pode com a Arte desenvolver suas habilidades, na criação e observação dos trabalhos. “Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir” (BRASIL, 1997 p. 61)

A expressão do saber, do comunicar-se, do interagir com materiais variados, de compreender a arte como fator histórico, são capacidades enumeradas para os alunos do Ensino Fundamental, desenvolvendo-os para competências estéticas nas diversas modalidades artísticas: dança, música, teatro, artes plásticas, etc.

Segundo o documento, os conteúdos de arte trazem para o Ensino Fundamental a aprendizagem de formação cidadã, buscando participação, igualdade, compreensão da produção nacional e internacional além disso, continu

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse parece ser um exercício bastante complexo para a sala de aula nos dias atuais, pois o excesso de informações e a rapidez com que elas chegam até as pessoas as tornam, muitas vezes, imediatistas e impacientes para esse tipo de atividade contemplativa, por isso, o professor precisa tornar a aula de Arte uma experiência prazerosa com a interação entre a criança e as diferentes manifestações artísticas, pois “uma boa atividade de leitura deve ser construída com base na interação com os aprendizes.

O ser humano aprende a pensar sobre as coisas como intérpretes dos signos do mundo, construindo interpretantes sobre ele, para uma aprendizagem significativa, o aluno necessita basear seu processo de aprendizagem em experiências vividas, pois, segundo Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 118) “só aprendemos aquilo que, na nossa experiência, se torna significativo para nós”.

Com base em Larrosa (2004), as autoras afirmam que ao pensar em processos de aprendizagem, deve-se:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p. 160, apud, MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 119).

Desse modo, ao estudar a Arte, o aluno torna-se capaz de ordenar e dar sentido à experiência humana, além de desenvolver a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto quando realiza trabalhos artísticos como quando passa a apreciar trabalhos de outros, o estudo de Arte propi-

cia o conhecimento de diferentes culturas, levando o aluno a apreciar e a respeitar a diversidade cultural de seu país e a de outras sociedades a arte está presente em diferentes profissões sendo necessária no mundo do trabalho como parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos.

REFERÊNCIAS

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Teoria e Prática do Ensino de Arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

BRASIL. BOLETIM DE EDUCAÇÃO. Um salto para o futuro. 1998. p. 22-42.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 02/03/. 2022



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Fapesp
e-ISSN: 2675-1186

A HISTÓRIA DO MASP

THE HISTORY OF MASP

Miriam Leite da Silva

RESUMO

Por muito tempo o deficiente auditivo sofreu com a exclusão social e pela inacessibilidade do ambiente educacional, pois alegavam que o indivíduo nessas condições não detinha capacidades físicas ou mentais para o desenvolvimento das habilidades cognitivas durante o processo de aprendizagem, porém se sabe que esse pensamento antiquado não descreve as reais capacidades inerentes aos seres humanos. O deficiente auditivo, assim como qualquer outro ser humano possui pleno direito de acesso à educação e neste sentido, de modo que a comunidade educacional esteja preparada para o acolhimento desses alunos, tornou-se obrigatória a disciplina de Libras para os cursos de formação para professores. Considerando seu grande valor para a inclusão social, este trabalho descreve, conforme referencial bibliográfico estudado, fatos históricos da evolução dos direitos à inclusão do aluno com deficiência auditiva, bem como a importância da formação em Libras para alcance dos objetivos de ensino durante o processo de aprendizagem no contexto da educação inclusiva.

Palavras-chave: Deficiente Auditivo; Inacessibilidade do Ambiente Educacional; Libras; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

For a long time the hearing impaired suffered from social exclusion and the inaccessibility of the educational environment, because they claimed that the individual in these conditions did not have physical or mental abilities for the development of cognitive abilities during the learning process, but it is known that this old-fashioned thinking does not describe the real abilities inherent to human beings. The hearing impaired, like any other human being has full access to education and in this sense, so that the educational community is prepared for the reception of these students, the discipline of Libras for training courses for teachers has become mandatory. Considering its great value for social inclusion, this paper describes, according to the bibliographic reference studied, historical facts of the evolution of the rights to the inclusion of students with hearing impairment, as well as the importance of training in Libras to achieve the teaching objectives during the learning process in the context of inclusive education.

Keywords: Hearing Impaired; Inaccessibility of the Educational Environment; Pounds; Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

Os deficientes auditivos sofreram muito preconceito e ainda sofrem com a exclusão social devido a incapacidade de se expressarem por meio da comunicação verbal. Por vários anos viveram às margens da sociedade, pois antigamente acredita-se que o indivíduo surdo ou com alguma deficiência auditiva não poderia integrar a sociedade de maneira participativa já que eram considerados inaptos e irracionais.

Com o desenvolvimento social decorrente das mudanças globais e das reivindicações de vários movimentos pela igualdade, constatou-se que estes indivíduos detinham capacidades cognitivas como qualquer outro indivíduo, eram capazes de levar uma vida considerada normal, porém necessitavam de um meio de comunicação pelo qual pudessem se expressar e serem compreendidos. Com o reconhecimento da Libras, conforme lei nº 10.436 em 2006, como segunda língua brasileira, o cenário começou a ser reconfigurado, o surdo teve o seu direito de comunicação através da língua de sinais, componente curricular obrigatório para os cursos de licenciatura e formação docente.

Desde então ações estão sendo adotadas para promover a inclusão social, no contexto educacional, atualmente, os cursos de formação de professores permitem que o docente estude e compreenda a língua de sinais, neste sentido, os cursos de formação docente ou para o aperfeiçoamento profissional promovem a aquisição do conhecimento específico para tornar a acessibilidade dentro da sala de aula possível.

Neste sentido, o presente trabalho sob a perspectiva histórica evolução social em relação à comunidade surda tem como objetivo relatar suas principais características, o processo de concepção da inclusão social e escolar, bem como a importância da formação continuada docente para a inclusão escolar.

O PAPEL DO EDUCADOR E SUA RESPONSABILIDADE SOCIAL

A figura do educador não se restringe apenas a obrigação de transmissão do conhecimento, mas de impulsionar a aquisição do conhecimento por meio das ferramentas pedagógicas que consigam estimular a participação do aluno em sala e na sociedade. A educação considera o processo de ensino e aprendizagem para conduzir o conhecimento, não somente no intuito de instruir e repassar informações, mas sim como forma de transformar o indivíduo em um sujeito dotado de pensamentos, pontos de vista e embasamento para o convívio social. Neste contexto o papel do educador não consiste apenas em repassar ou introduzir um determinado assunto, mas o de promover o conhecimento por meio dos mais variados meios de informação, sendo pessoal, dos alunos ou técnico, para que o indivíduo se transforme em um ser pensante capaz de promover a transformação pessoal e social.

Provocar a curiosidade, estimular o desejo pela busca do conhecimento é transformador não somente para o docente como também para o seu aluno, a missão do professor é provo-

car a inteligência, o espanto pelo novo, a curiosidade e os questionamentos importantes para formar um cidadão apto para lidar com as adversidades do mundo que se desenvolve de forma rápida, onde a globalização dita tendências e evidencia as diferenças.

Pode-se dizer, conforme dito anteriormente que, cabe ao professor “cutucar” o aluno. Para que este se desenvolva é preciso libertá-lo da zona de conforto, é necessário confrontar e questionar ideias, estimular a participação, buscar melhorias e adaptações, tornar recursos antes nunca utilizados em ferramentas capazes de promover a reflexão.

A capacidade docente de ensinar não se limita apenas em transferir conhecimento, mas criar as condições necessárias para a sua construção do saber por meio da integração entre o professor e o aluno. Ensinar exige respeito à autonomia dos educandos. Conforme citado por Freire (1996): “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p. 59). O professor que desrespeita a curiosidade do aluno, seu gosto estético, sua linguagem, que o ironiza, transgrede os princípios da ética do ser humano e rompe com a decência.

A prática pedagógica requer bom senso, capacidade de empatia, respeito pela opinião dos alunos e, principalmente, oportunizar por meio dos processos educativos, educação para todos, sem distinção. O professor deve ser coerente, aproximando o discurso e a prática, respeitando a autonomia, a dignidade e a identidade cultural do educando (FREIRE, 1996, p. 62). É o bom senso que impedirá que a autoridade do professor se perverta em autoritarismo.

Ensinar exige humildade, tolerância, luta em defesa dos direitos dos educadores e apreensão da realidade. Segundo Freire (1996, p. 67), “o meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância”. Assim, cabe ao professor observar quais práticas são mais adequadas aos alunos e aos contextos da comunidade. Os conteúdos devem ser pertinentes e oriundos da problematização da realidade dos educandos.

(...) A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não O pensar certo por isso é dialógico e não polemico. (Freire, Pedagogia da Autonomia)

Nessa perspectiva cabe destacar a importância de se criar condições, pautadas na comunicação e na interação, para que os educandos se reconheçam como sujeitos sociais e históricos. Também faz parte da prática educativa a luta pelos direitos dos educadores e a apreensão da realidade como possibilidade de transformá-la. Para a efetivação dessa mudança, entretanto, o professor deve cultivar a alegria e a esperança.

A prática educativa não precisa ser enfadonha, mas alegre e descontraída. Ensinar exige esperança, a crença de que a mudança é possível e de que a história é possibilidade, não determinismo. Isto porque não somos apenas objeto da história, mas também seus sujeitos. Se a história é possibilidade, podemos reconstruí-la de outra forma, mais humana, mais justa. Sendo assim, é preciso que o professor conceba a educação como instrumento de transformação.

Como já foi dito o professor não deve inibir a curiosidade do educando. “A curiosidade que silencia a outra nega a si mesma” (FREIRE, 1996, p. 85). Para que desenvolva sua própria curiosidade, o docente deve estimulá-la no discente.

Além do rigor crítico, a prática pedagógica exige estética e ética. Tendo um caráter formador, a educação deve pautar-se no rigor ético e na apreciação estética. “Decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 1996, p. 32). Para ensinar é preciso reconhecer a responsabilidade dessa ação e a beleza de exercê-la. Para tanto, é preciso que o docente seja coerente. A sua ação tem de ir de encontro ao seu discurso, ou seja, ensinar exige a materialização das palavras pelo exemplo. Também faz parte do pensar certo o risco, a aceitação do novo e a recusa a toda forma de discriminação, seja de classe, de raça, de gênero, religiosa ou política, pois a prática preconceituosa nega radicalmente a dignidade do ser humano e fere a democracia. Lutar contra a discriminação, portanto, é dever de todo educador. Nessa jornada, a reflexão crítica sobre a prática é essencial, pois é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Além disso, requer-se que os sujeitos da prática educativa assumam suas identidades culturais, assumindo-se também como sujeitos sociais e históricos.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para a sua construção numa relação horizontal entre professor e aluno. É essa consciência que leva o ser humano a pesquisar, conhecer, transformar e sonhar. O inacabamento quer dizer que somos seres em construção, social, histórica e culturalmente condicionados, mas não determinados. Ter consciência do inacabamento e do condicionamento nos coloca na posição de sujeitos da história, e não de seus objetos simplesmente. Nesse sentido, podemos construir a liberdade e a utopia como projetos humanos.

O ato de ensinar exige humildade, tolerância, luta em defesa dos direitos dos educadores e apreensão da realidade. Segundo Freire (1996, p. 67), “o meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância”. Também faz parte da prática educativa a luta pelos direitos dos educadores e a apreensão da realidade como possibilidade de transformá-la. Para a efetivação dessa mudança, entretanto, o professor deve cultivar a alegria e a esperança.

Se tratando da luta em defesa dos direitos, além de aprender a adaptar o planejamento e os procedimentos de ensino, é preciso que os educadores olhem para as competências dos alunos, e não apenas para suas limitações. Adotar práticas pedagógicas de inclusão transformam o ambiente educacional e o ser humano.

As práticas educacionais têm passado por grandes e importantes transformações acolhedoras para promover a prática da igualdade no contexto escolar, porém é preciso mais engajamento e comprometimento dos profissionais que se comprometeram com o ato de ensinar.

O professor, como organizador da sala de aula, guia e orienta as atividades dos alunos durante o processo de aprendizagem para aquisição dos saberes e competências. O projeto pedagógico da escola direciona as ações do professor, que deve assumir o compromisso com a diversidade e com a equalização de oportunidades, privilegiando a colaboração e a cooperação.

Na sala de aula inclusiva, considera-se que os conteúdos escolares são considerados objetos

da aprendizagem, aos alunos cabe atribuir significados e construir conhecimentos e o professor assume a função de mediar esse processo.

O papel do educador é intervir nas atividades que o aluno ainda não tem autonomia para desenvolver sozinho, ajudando o estudante a se sentir capaz de realizá-las. É com essa dinâmica que o professor seleciona procedimentos de ensino e de apoio para compartilhar, confrontar e resolver conflitos cognitivos.

Quando os procedimentos de ensino privilegiam a construção coletiva e são organizados com base nas necessidades dos alunos, leva-se em conta os diferentes estilos, ritmos e interesses de aprendizagem de cada um. Ou seja, todos os estudantes são diferentes e suas necessidades educacionais poderão requerer apoio e recursos diferenciados. A avaliação da aprendizagem, por sua vez, deverá ser coerente com os objetivos, as atividades e os recursos selecionados. Se o processo de aprendizagem for redimensionado, o procedimento de avaliação também deverá ser.

A avaliação processual, que é realizada durante todas as atividades, poderá ser mais esclarecedora, pois fornece dados sobre o desempenho do aluno em diversas situações. Essa forma de avaliação facilita o reconhecimento das necessidades dos alunos e permite que o professor redimensione os indicadores de aprendizagem. As observações sobre o desempenho dos alunos constituem ferramentas importantes na adaptação do planejamento. Por fim, os resultados obtidos serão consistentes desde que sejam considerados indicadores de aprendizagens condizentes com a intencionalidade do ensino.

O planejamento e a organização das estratégias para aprendizagem podem variar de acordo com o estilo do professor. Contudo, é preciso que o planejamento tenha flexibilidade na abordagem do conteúdo, na promoção de múltiplas formas de participação nas atividades educacionais e na recepção dos diversos modos de expressão dos alunos.

O educador deverá considerar no planejamento tempo e estratégias para conhecer seus alunos - em especial aqueles que poderão requerer apoios específicos. Para fornecer boa compreensão sobre os alunos e suas condições de aprendizagem, a observação precisa utilizar diferentes estratégias e ser feita em diversos momentos da aula. Os critérios de observação devem ser selecionados com base no currículo e nas habilidades que o professor considerou no planejamento.

O professor consciente da importância de adequar seu planejamento de acordo com as necessidades dos alunos, pode se sentir despreparado para identificar suas necessidades e avaliá-los. Quando o educador possui instrumentos para identificar a potencialidade e os saberes de seus alunos, sente-se capaz de ajustar suas práticas para aqueles com Necessidades Educacionais Especiais. Porém, o professor precisa estar ciente de sua capacidade para tornar possível o processo inclusivo. Para isso, deverá buscar novos conhecimentos e melhorar sua formação, aprendendo novas formas de pensar e agir para atender as demandas exigidas em sua atuação profissional.

Para conhecer seus alunos, suas competências, suas necessidades educacionais específicas e possíveis formas de aprendizagem, o professor precisa de tempo. Reconhecer que cada aluno pertence ao grupo dependerá da comunicação e da interação eficaz entre professor-aluno,

aluno-aluno, assim como da observação constante durante todo o processo de aprendizagem.

Os sistemas de apoio colaboram com o professor nessa tarefa, mas somente o educador, que está em sala de aula e conhece o processo de ensino e aprendizagem, a convivência com o grupo e a dinâmica de sua docência, poderá eleger os procedimentos de ensino.

As diretrizes serão planejadas e atualizadas de acordo com a evolução do aluno. O período de referência desse planejamento é variável. Planejamentos de curto prazo mostram-se mais úteis. Há possibilidade de adequar o planejamento para períodos de um mês, por exemplo, ou considerar apenas uma unidade didática. A análise das necessidades professor-aluno é quem vai ditar os ajustes necessários e a previsão de tempo.

Durante muito tempo aprendemos que era preciso identificar o que os alunos não sabiam e quais eram as limitações. Quando conhecemos as características de determinadas deficiências reconhecemos suas restrições. Sabemos, por exemplo, que o aluno com deficiência visual não acessará as aulas pela visão, pois sua condição restritiva é sensorial. Muitas vezes, identificar as limitações pode ter um efeito paralisante. Por outro lado, se identificamos as competências, encontramos alternativas de ensino e condições favoráveis à participação nas aulas e à aprendizagem.

A disposição do professor diante da classe influencia diretamente a motivação e o comportamento dos alunos. Para que o projeto inclusivo seja colocado em ação, é necessário que o professor demonstre que está disponível e tenha atitude positiva para criar uma atmosfera acolhedora na classe. Porém, é preciso lembrar que esse novo desafio não deve ser encarado somente pelo professor. Ele deve pertencer a uma rede de apoio e sentir-se ajudado por toda a equipe de gestores e profissionais da educação especial.

Nesse processo, a função do gestor e o apoio da equipe são fundamentais, legitimando o educador em suas atribuições, valorizando suas competências pedagógicas para garantir o ensino de todos os alunos.

As práticas educacionais desenvolvidas nesse período e que promovem a inclusão na escola regular dos alunos com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva e múltipla), com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades, revelam a mudança de paradigma incorporada pelas equipes pedagógicas. Essas ações evidenciam os esforços dos educadores em ensinar a turma toda e representam um conjunto valioso de experiências.

A educação especial como modalidade de ensino ainda está se difundindo no contexto escolar. Para que se torne efetiva, precisarão dispor de redes de apoio que complementem o trabalho do professor. Atualmente, as redes de apoio existentes são compostas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pelos profissionais da educação especial (intérprete, professor de Braille, etc.) da saúde e da família.

A educação é uma prática complexa. Isto posto, pode-se dizer que ensinar exige segurança, generosidade, competência profissional, autoridade e liberdade. “A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional” (FREIRE, 1996, p. 91). Ensinar também exige compromisso profissional, devendo ser uma das preocupações do docente a coerência entre o que diz e o que faz, entre o que parece ser e o que é. Sendo uma “experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no

mundo” (FREIRE, 1996, p. 98) e que, portanto, não é neutra, podendo contribuir tanto para o descolamento da ideologia quanto para a sua manutenção.

Quando a escola passa a reconhecer e considerar a diversidade de seus alunos, exemplifica de maneira autêntica que tem como valor máximo, o respeito às diferenças, levando-nos a refletir e compreender que estas não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, pelo contrário, elas alavancam ações que favorecem a inclusão, mostrando que deixando a visão negativa para trás elas podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento.

Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas 14 diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro. Moantoan (2005, p.1)

O pensamento correto da escola é de respeitar os educandos como eles são ensinados em suas casas (comunidade), mas também discutir com eles a relação entre o meio deles e os conteúdos aplicados. Porque é de grande valia aproveitar suas experiências da área onde eles vivem. Com o desprezo das autoridades políticas para exemplificar para eles a falta de respeito para com os mesmos, a falta de saneamento básico na comunidade onde eles morram já nos bairros nobres da cidade onde há toda uma infraestrutura é um bom exemplo para eles. “Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação a possibilidade de enveredar-se no caminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza.” (p.32e33)

Temos que ser seres humanos éticos sempre, a ética vem da decência se não atemos então somos indecentes. A ética está sempre relacionada ao respeito e em nossa jornada como educadores temos que tê-las em nossos conceitos se não o que passar para nossos educandos.

Rigorosidade metódica, o que você sempre vai fazer em sua jornada. Nunca estamos certos de nada, nunca temos certeza absoluta de nada, não sabemos tudo pois o conhecimento não está acabado. O conhecimento muda, o saber muda, e Paulo Freire fala que quem está aberto a aprender, está aberto a ter dúvidas questionar. Freire diz que não existe conhecimento pronto, nós vamos construindo o nosso conhecimento a partir dos saberes.

Não há ensino sem pesquisa, e nem pesquisa sem ensino. Pesquisamos para conhecer o que ainda não conhecemos e para comunicar o novo. Portanto o professor não pode se fechar para os novos saberes, sempre deve estar buscando novos conhecimentos.

A escola deve respeitar os saberes socialmente construídos pelos alunos na prática comunitária. Discutir os problemas por eles vividos. Discutir com os alunos a realidade concreta, e esse trabalho se associa a disciplina cujo conteúdo seja ensinar a realidade agressiva. Estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos. Discutir as implicações políticas e ideológicas, a ética de classe relacionada a descasos.

A curiosidade ingênua está associada ao saber do senso comum. A curiosidade como in-

quietação indagadora, como pergunta verbalizada ou não, procura de esclarecimento, como sinal de atenção que surge alerta, faz parte integrante do fenômeno vital.

A criticidade não pode e nem deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre de estética. Para o exercício educativo é fundamental que o humano tenha o seu caráter formador, e que exista a ética no que ensina e no que se aprende.

Os alunos aprendem através de nossos exemplos, portanto é preciso que o professor passe a importância de pensar certo para os alunos, pois é pelos exemplos que eles aprendem.

O novo não pode ser acolhido ou ser negado só porque é novo nem o velho recusado, apenas por ser velho. É preciso saber viver com as pessoas independentemente da cor, raça ou religião. É preciso aceitar o novo acima de tudo.

A formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Pois é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica, é assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. O que importa na formação docente é assumir-se como educador e gostar do que faz.

O professor quando entra em uma sala de aula deve estar aberto a indagações, às curiosidades, às perguntas e inibições de seus alunos. Pois o dever do professor é de ensinar e não de transferir o conhecimento.

Conhecer as diferentes dimensões da prática educativa, tornando-me mais seguro em meu desempenho. O homem é um ser consciente que usa sua capacidade de aprender não apenas para se adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade. O papel fundamental do professor progressista é contribuir positivamente para que o educando seja artífice de sua formação, e ajudá-lo nesse empenho. Deve estar atento à difícil passagem da heteronomia para a autonomia para não perturbar a busca e investigações dos educandos.

Esperança de que professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e também resistir aos obstáculos à alegria. O homem é um ser naturalmente esperançoso. A esperança crítica é indispensável à experiência histórica que só acontece onde há problematização do futuro. Um futuro não determinado, mas que pode ser mudado.

No mundo o professor precisa constatar não para se adaptar, mas sim para mudar pois constatando ele se torna capaz de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes.

O professor deve saber que sem a curiosidade que o move, o inquieta, que o insere na busca, não aprende e nem ensina. Exercer a curiosidade de forma correta é um direito que temos e devemos lutar por ele. Estimular a perguntas, a reflexão crítica, em vez de encarar as dúvidas com passividade em face das explicações discursivas do professor.

O bom professor é aquele que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Assim sua aula é um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se de si mesma. Tendo segurança e autoridade a cada instante.

A segurança com que a autoridade docente se move na sua competência profissional, o professor tem que levar a sério a sua formação formadora. A liberdade e a generosidade é uma qualidade indispensável na prática democrática do professor. Pois a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente no caráter formador do espaço pedagógico.

O professor tem que ser por diante dos alunos, revelar com facilidade a sua maneira de ser e pensar politicamente. Pois deve haver uma aproximação cada vez maior entre o que se diz e o que se faz, entre o que parece ser e o que realmente está sendo. Este é o ponto principal que o professor deve levar consigo.

Como professor sou a favor da luta contra qualquer forma de discriminação, contra a dominância econômica dos indivíduos ou das classes sociais, etc. Sou a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Não posso reduzir minha prática docente ao puro ensino dos conteúdos, pois meu testemunho ético ao ensiná-los é igualmente importante. É o respeito ao “saber de experiência feito” dos alunos, o qual busco superar com eles. É coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias e inúmeras decisões que vão sendo tomadas. Vamos amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca porque há sempre alguém decidindo por mim.

A educação, especificidade humana é um ato de intervenção no mundo. O educador crítico pode demonstrar que é possível mudar o país. E isto reforça nele a importância de sua tarefa político-pedagógica. Ele sabe o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo. Sabe que sua experiência na escola é um momento importante que precisa ser autenticamente vivido.

Aprendemos escutar, escutando. Escutar é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.

Como professor, devo estar advertido do poder do discurso ideológico. Ele não ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas. No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. Me predisponho a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade, por um lado; e por outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo de certezas.

O professor deve testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, analisar um fato. Aberto ao mundo e aos outros, estabeleço a relação dialógica em que se confirma a inclusão no permanente movimento na História. Postura crítica diante dos meios de comunicação não pode faltar. Impossível a neutralidade nos processos de comunicação. Não podemos desconhecer a televisão, mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la.

Querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Essa abertura sig-

nifica que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Seriedade docente e afetividade não são incompatíveis. Aberto ao querer bem significa minha disponibilidade à alegria de viver.

Com o livro pedagogia da autonomia Paulo Freire mostrou, que quando ensinamos aprendemos ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. É muito importante que sempre exista uma vontade de aprender dentro de nós que ensinamos.

Como professores sempre devemos estar buscando mais e mais capacitação em nossa área, seja através de cursos, seminários ou oficinas, devemos sempre estar buscando um novo conhecimento.

Conforme Constituição Federal, capítulo III, da educação, da cultura e do desporto: “Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” A Constituição prescreve em seu artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. O “preferencialmente” refere-se a “atendimento educacional especializado”, ou seja: o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como, por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares.

Conforme Moantoan (2003):

Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral.

CONVIVENDO COM AS DIFERENÇAS, EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Até pouco tempo pouco se falava na inclusão escolar, o Estado e Municípios se abstinham da responsabilidade de promover o acesso ao espaço educacional para todos e muitos sofreram e ainda sofrem com a real situação escolar, onde nem todos possuem a mesma oportunidade de ensino. Muitas são as polêmicas em relação ao tema, especificamente quando diz respeito ao acesso das pessoas com surdez à escola comum. Quase como num campo de batalha, estas ficam de um lado e, de outro, está quem defende a inclusão. Mas isso não faz o menor sentido.

A educação inclusiva parte do princípio de que a escola comum é o lugar (de direito) de todos. De TODOS. Ali, as pessoas devem se desenvolver e aprender juntas, tendo cada uma

atendidas suas necessidades específicas. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, isso fica muito claro também no que diz respeito à surdez. Por isso, é fundamental divulgar o que diz a Nota Técnica abaixo, da Secadi/MEC (antiga Seesp/MEC). Ela esclarece o que muita gente não sabe — ou sabe, mas faz questão de esconder para incitar cada vez mais o ódio das pessoas com surdez contra os processos de fortalecimento da inclusão escolar no país. Circula pela internet, por exemplo, um cartaz que coloca a inclusão escolar versus escola bilingue. Isso também não faz sentido, uma vez que, para ser inclusiva, a escola também é bilíngue. (Calvante, Meire)

É fato que quanto mais comprometidos com a aprendizagem dos alunos os professores estiverem, maior a chance de essa evolução acontecer. Nesse contexto, a formação e o aprimoramento profissional continuado, alvos dessas discussões, são considerados fundamentais aos docentes, cabendo aos mesmos a busca pelo aperfeiçoamento e oferta da escola para todos mediante planos de aula elaborados e correspondentes as suas necessidades sem que haja favorecimento ou desfavorecimento, apenas que tenham a oportunidade de estudar e aprender assim como os demais alunos.

No entanto, é importante que se questione o tipo de professor que se pretende formar e para qual modelo educativo. Atrelado a isso, deve-se considerar quais aspectos relacionados ao processo do desenvolvimento docente são relevantes para que se alcance os resultados esperados.

Conforme Decreto Nº 5.626, DE 22 DE dezembro de 2005, capítulo II, Da Inclusão da Libras como Disciplina Curricular regulamenta:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

É importante para o desenvolvimento social que o comprometimento docente se adeque a nova realidade educacional considerando dentro desse contexto, o direito à educação para todos, não importando sua limitação. Se tratando do Deficiente Surdo, o curso de Libras promove no professor melhores condições para a compreensão das necessidades específicas dessa categoria que possui condições intelectuais para desbravar o mundo do saber e adquirir conhecimentos necessários para sua formação como indivíduo e cidadão provido de direitos e deveres na sociedade.

O surdo não é responsável por todas as dificuldades que geralmente apresenta, pois “possui as capacidades orgânicas necessárias para constituir-se enquanto um indivíduo no sentido social dessa palavra”, no entanto, a sociedade não tem possibilitado ao surdo a utilização da sua

forma mais peculiar de significar o mundo; não estimula e não entende a língua de sinais e sua importância para a comunidade surda. (GOLDFELD, 2002, p. 53).

Considerando a nova exigência para a formação continuada em Libras pode-se constatar o avanço para respeitar e aceitar as diferenças, porém não basta o professor ou intérprete fazerem um curso de Libras, se realmente não “mergulharem” na cultura surda. Ou seja, para sabermos Libras, não basta aprendermos alguns sinais, é preciso interagir, aprender como o mudo vê o mundo, literalmente. Aí poderemos dizer que falamos a mesma língua, e que, faremos a diferença na Educação desses indivíduos.

Como visto, ao longo dos anos a luta pelos direitos de inclusão social referentes aos indivíduos surdos foi bastante expressiva, foram muitos anos de luta e reivindicações para que se alcançasse o direito a educação, mesmo tempo muito o que percorrer é importante evidenciar os ganhos resultantes desse movimento. A educação inclusiva consiste numa concepção onde deva haver igualdade, sem distinção, entre todos os indivíduos, garantindo educação para todos e através do exercício deste direito que todos tenham as mesmas oportunidades sociais e valorização enquanto seres humanos capazes.

Conforme Lei Federal nº Segundo a “Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 24 do decreto nº 3.298/99 e a Lei nº 7.853/89 “a pessoa com deficiência têm direito à educação pública e gratuita e, preferencialmente, na rede regular de ensino, e, ainda, se for o caso, à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais.” (BRASIL, 1996).

Mesmo o acesso à educação sendo um direito destinado a qualquer cidadão, sabemos que na realidade existe um longo caminho a ser percorrido para que, de fato, todos, sem exceção tenham seus direitos respeitados. No contexto escolar, a formação deficiente do corpo docente inibe a qualidade do ensino voltado para esse público, muitas vezes o direito ao acesso à educação é respeitado apenas como cumprimento da Lei, mas ao analisar a escola vê-se a falta de preparo dos profissionais da área educacional e também ferramentas pedagógicas e outros suportes ineficazes para manter a qualidade do ensino. Se faz necessário que a escola e seus profissionais estejam realmente preparados e capacitados para atender as necessidades especiais e individuais dos alunos.

Se tratando dos deficientes surdos-mudos, cabe a escola manter educadores formados em Libras garantindo deste modo oportunidade de ensino através da comunicação reconhecida pela Lei nº 10.346/02 que regulamenta:

[...]. Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil [...]. (LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002)

A Lei nº 10.436/02 não se restringe apenas ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), regulamenta também a inclusão da formação em Libras para os professores no exercício do magistério, portanto Libras se torna oficialmente uma disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação para professores se expandindo a complementação dentro da

formação continuada agregando deste modo metodologia adequada para suprir as necessidades dos surdos-mudos dentro das unidades educacionais privadas ou públicas, do sistema de ensino federal, estadual ou municipal.

[...] Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput. Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue [...]. (LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002)

Buscando integrar e incluir os surdos-mudos, a Nota Técnica 05/11 do MEC/SECA-DI/GAB, fundamentada por meio dos Decretos nº 186/2008 e 6.949/2009, que preconiza que a garantia do direito à educação se efetiva por meio do acesso a educação inclusiva em todos os níveis. Na perspectiva inclusiva as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, por meio da Resolução nº 4 CNE/CEB/2009 define, no artigo 1º, que cabe aos “sistemas de ensino matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE [...]”.

Ainda conforme DCN, o Atendimento Especializado tem como objetivo revisar e reestruturar o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar promovendo projetos que possam viabilizar a integração entre escola e família dos educandos, traçando articulações que possam contribuir para um melhor entendimento entre o profissional educacional e alunos por meio do apoio necessário para a realização de atividades, tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais, dentre outras intervenções.

O propósito do AEE é que haja respeito quanto as exigências educacionais para o efetivo trabalho pedagógico considerando a educação bilíngue estabelecida no Decreto nº 5626/2005, que regulamenta Lei nº 10.436/2002, construído pelo Ministério da Educação em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS e demais órgãos governamentais e não governamentais. A educação adequada para os educandos surdo-mudo deve considerar a primeira língua sendo Libras e a segunda língua sendo o Português, compete, portanto, ao Ministério da Educação elaborar e implementar programas e ações que promovam parceria entre os sistemas de ensino para oferecer ensino adequado e de qualidade. Considera-se importantes as seguintes ações:

Formação Inicial de Professores em Letras/Libras: com a finalidade de promover a formação de docentes para o ensino da Libras foi instituído o curso de Letras/Libras, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB, envolvendo 18 instituições públicas de educação superior. Em 2006, o curso de graduação em Letras/Libras recebeu 450 matrículas na licenciatura, e, em 2008, mais 900 estudantes, sendo 450 na licenciatura e 450 no bacharelado. Em 2010, dois novos cursos foram instituídos pelas instituições federais de Goiás e Paraíba, nas modalidades,

presencial e a distância.

Formação inicial de professores em curso de Pedagogia Bilíngue Libras/Língua Portuguesa – instituída, em 2005, no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES/RJ, na modalidade presencial, na perspectiva da educação inclusiva, com matrícula de estudantes surdos e ouvintes.

Certificação de proficiência em Libras: Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa – PROLIBRAS. Até 2010, foram realizadas quatro edições do exame, em todas as unidades federadas, certificando 2.401 profissionais para o uso e ensino de Libras e 2.725 profissionais habilitados para os serviços de tradução e interpretação, totalizando 5.126 profissionais certificados. A partir de 2011, os exames do PROLIBRAS serão efetivados pelo INES, Portaria MEC no 20/2010.

Interiorizando Libras – Em 2003, o projeto Interiorizando Libras foi implementado em 24 estados, por meio de convênios firmados com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos – APADA/DF e a Universidade de Brasília – UnB. Esse programa contemplou 4 áreas distintas: ensino de língua portuguesa para surdos, Formação de Tradutor e Intérprete de Libras /Língua Portuguesa, Formação de Instrutores Surdos, Formação de professores para o uso de Libras. A partir de 2007, por meio do Plano de Ações Articuladas – PAR, os sistemas de ensino estadual e Distritos Federal, têm disponibilizado recurso para a organização e oferta dos cursos previstos nesta ação.

Formação Continuada de Professores na Educação Especial – UAB – em 2007 o Programa credenciou 14 Instituições de Educação Superior, ofertando 16 cursos de aperfeiçoamento e 2 de especialização, totalizando 8,5 mil vagas para professores em exercício na rede pública de ensino. Em sua segunda edição (2008), foram disponibilizadas 8 mil vagas em cursos de aperfeiçoamento e na terceira edição (2009), o Programa disponibilizou 11 mil vagas na Plataforma Freire, ofertadas em 3 cursos de especialização e 6 cursos de aperfeiçoamento. Na quarta edição (2010), o Programa disponibilizou 24 mil vagas para professores do AEE e de classes comuns do ensino regular, com oferta de 12 cursos de aperfeiçoamento.

Criação dos Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS – em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios, foram criados, em 2005, 30 CAS com o objetivo de promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE aos estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção materiais acessíveis a estes estudantes.

Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – de 2005 a 2010, foram implantadas 24.301 Salas de Recursos Multifuncionais para a oferta de AEE aos estudantes público alvo da educação especial. As salas, contendo equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos, já contemplam 83% dos municípios brasileiros, atingindo 42% das escolas com matrícula de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular.

Livros Didáticos e Paradidáticos em Libras – no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, foram disponibilizados, em 2006, 33.000 exemplares do livro didático de alfabetização, produzido no formato acessível Língua Portuguesa/Libras. Em 2007/2008 foram

distribuídos 463.710 exemplares da coleção Pitanguá com o mesmo formato (língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história), destinados aos estudantes com surdez dos anos iniciais de ensino fundamental. Em 2011 estão sendo disponibilizados 254.712 exemplares da coleção Porta Aberta acessível em Libras.

Dicionários e Livros de Literatura bilíngue, Língua Portuguesa/LIBRAS: no âmbito do Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE foram disponibilizados, em 2005/2006, 15 mil exemplares de obras clássicas da literatura em LIBRAS, para as escolas públicas com matrículas de estudantes com surdez e 11 mil dicionários enciclopédicos ilustrados trilíngues (português, inglês e Libras), sendo beneficiadas 8.315 escolas do ensino fundamental que atendiam estudantes com surdez severa ou profunda. Em 2007, foi promovida a distribuição de 15.000 exemplares do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue: Libras, Português e Inglês às escolas públicas com matrículas de estudantes com surdez. Em 2009, o MEC/FNDE inicia o processo de aquisição e distribuição de 23.465 exemplares do novo Dicionário Deit – Libras, para disseminação em escolas comuns de ensino regular.

A complexidade para que ocorra efetivamente a implantação das ações voltadas para o suporte dos educandos portadores de necessidades especiais é alto, cabe aos órgãos competentes e sociedade unir-se para proteger o direito de igualdade intelectual e social destes indivíduos que desejam apenas que ocorra a inclusão social.

[...]. A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” , como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). [...]

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como principal objetivo assegurar o direito a inclusão educacional dos alunos portadores de necessidades especiais e tem trabalhando em parceria com os órgãos competentes para garantir esse acesso, porém as limitações ainda persistem, os alunos continuam enfrentando dificuldades que os impossibilitam de acompanhar o ensino regular, falta formação e estruturação adequada para suprir suas necessidades, no caso dos surdos, Projetos Políticos Pedagógicos que de fato atuam na inclusão do indivíduo na escola, proporcionando ao mesmo o direito de estudar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário social da atualidade requer ações e comprometimento de todos os indivíduos para tornar o ambiente de convivência saldável e acessível para todos. A empatia, o olhar e zelar pelo próximo devem ser empregados e enraizados no indivíduo desde a sua infância para que se torne um adulto responsável e ciente das suas ações para melhorar o mundo.

Se tratando da comunidade escolar, ambiente que promove conhecimento muito além do conteúdo teórico didático precisar estar preparado para o acolhimento de todos alunos, tornando a educação inclusiva uma realidade constante e não somente um desejo. A educação começa quando há empenho profissional para rever práticas, diagnosticar melhorias e, principalmente, comprometer-se com o processo de aprendizagem continuado, pois deste modo será possível se aperfeiçoar para promover o ensino com qualidade e respeito à diversidade.

No Brasil pode se notar avanços com relação ao processo de inclusão social, muitas iniciativas estão sendo adotadas para suprir as necessidades desses indivíduos.

No contexto educacional, os professores estão buscando aperfeiçoamento para favorecer o processo de aquisição de novos conhecimentos, embora reconheçamos que tem crescido o número de cursos de licenciatura que buscam oferecer disciplinas voltadas para a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva – principalmente em decorrência de resoluções e de algumas portarias ministeriais – vários estudos vêm evidenciando que ainda existe, da parte de docentes em formação, a necessidade de um aprimoramento deste processo, a partir da ampliação da carga horária das disciplinas ofertadas, assim como da oferta de outras disciplinas que oportunizem um maior aprofundamento teórico e prático, nesse campo educacional.

Com base nessas afirmações é que nos deparamos com a necessidade urgente de se ter profissionais capacitados para atuarem nessa área de ensino. Pois a Língua de Sinais, hoje é reconhecida com condições e características próprias, com tal transparência que mesmo a criança não conhecendo é capaz de compreendê-la mesmo superficialmente, sendo sua inserção no currículo institucional de suma importância para o desenvolvimento das práticas que visam à inclusão social das pessoas surdas.

Dessa maneira, chama-se a atenção desses profissionais para que compreenda e transforme sua concepção a respeito dessas pessoas que necessitam de apoio e educação.

Há, também, o reconhecimento de que o processo formativo não se esgota no momento inicial, sendo a formação continuada percebida como um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, com todos os alunos sob sua responsabilidade em classe regular e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente. É importante que se entenda a escola como um

lugar privilegiado de formação, como um espaço para discussão de questões que têm profunda correlação com a prática ali vivenciada e de busca de caminhos no tocante à tomada de decisões relativas às condições de trabalho, à aprendizagem vivenciada pelos alunos sob sua responsabilidade. A inclusão deve ser pensada, também, de maneira a extrapolar a dimensão da sala de aula, envolvendo toda a comunidade escolar

É importante que a formação leve em consideração, portanto, o máximo possível, o ambiente profissional real dos profissionais de ensino, favorecendo situações em que possam mobilizar seus recursos no contexto da ação profissional e, ao mesmo tempo, possa levá-los a fazer uma análise reflexiva e metódica de sua prática, na busca de superarem as suas dificuldades. Esse critério deve ser levado em consideração quando da organização de cursos, voltados para a formação continuada de profissionais de educação, em instituições de ensino superior e nos próprios sistemas estaduais e municipais de ensino.

A obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Libras como componente curricular no curso de Pedagogia é muito recente. Foi por meio do Decreto n.5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que a disciplina se tornou obrigatória para os cursos de formação de professores. Cabe lembrar que essa conquista foi muito importante para a comunidade surda, pois com a inclusão da disciplina de Libras, o futuro educador é preparado para refletir sobre maneiras diferentes de comunicação e interação com os diferentes sujeitos, sejam eles ouvintes ou não.

O novo decreto foi resultado das lutas de pessoas com deficiência que viam na obrigatoriedade um desrespeito aos direitos de escolha dessa população. Assim, nessa nova perspectiva, as crianças com deficiência não são obrigadas a serem matriculadas em escolas regulares, pois as instituições filantrópicas, confessionais ou comunitárias e escolas especializadas, conveniadas com o Poder Executivo poderão, também, ofertar a educação especial.

Discutir a inclusão de um componente curricular não implica necessariamente um posicionamento em prol da inclusão dos surdos em classes comuns versus existência de classes ou escolas de surdos.

Não se constituiu objetivo desta pesquisa discutir um posicionamento a favor ou contra a inclusão dos surdos nas escolas comuns, mas como a organização de um componente curricular nos cursos de licenciatura pode favorecer o acesso a uma língua, à informação e à educação, hipoteticamente pensando e respeitando os diversos contextos sociais, culturais, identitários e educacionais dos surdos no país.

Com base no pressuposto de que as diretrizes nacionais para a formação de professores que atuam em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais apontam como princípio nesta formação o desenvolvimento de competências e valores para flexibilizar a ação pedagógica, o conteúdo e o recurso de acordo com a necessidade do aluno, assim como saber avaliar.

Conhecer a singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos poderia constituir-se como um dos objetivos principais para se inserir Língua de Sinais no currículo das licenciaturas e outros cursos referidos no decreto. Devemos levar em conta, que os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento e explorem suas capacidades cognitivas. Desse modo, consideramos que investir na formação de professores, tanto em formação inicial como formação continuada é a melhor forma de contribuir com o processo educacional inclusivo, visto que quase todos os fatores que interferem para que essa inclusão seja efetiva estão relacionados às atitudes e práticas cotidianas em sala de aula, seja referente à didática do professor ou às relações sociais do professor para com os alunos ou às que ele pode mediar entre eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra – 2011.
- TEIXEIRA, Luzimar. Nomes que transformaram a educação dos Surdos de missão impossível a tarefa conquistada. Disponível: www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2009/.../tapoioauditivohistorico.doc. Acesso: 16 mai 2021.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como Fazer?* São Paulo, Editora: Summus, 2015.
- MEC. Instituto de Surdos certificará a Língua Brasileira de Sinais. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/15929-instituto-de-surdos-certificara-a-lingua-brasileira-de-sinais>. 16 mai 2021.
- MEDEIROS, Emmanuela Suzy. A educação especial no contexto da inclusão. Disponível: <http://florzinhasss.blogspot.com.br/2011/06/educacao-especial-no-contexto-da.html>. 16 mai 2021.
- MEIRIEU, P. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. SANTOS, B. de S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Bomtempo, 2007.
- PERLIN, G. T. Identidades surdas In: SKLIAR, C. *A surdez um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- PERLIN, G. T. O lugar da Cultura Surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maria Corcini. (Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul:EDUNISC, 2004.
- PORTAL DA EDUCAÇÃO. Língua de Sinais: origem e história. Disponível: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/fonoaudiologia/lingua-de-sinais-origem-e-historia/61951>. Acesso: 16 mai 2021.
- STROBEL, Karin. *As Imagens do outro sobre a Cultura Surda*. Editora UFSC:Florianópolis, 2008.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

LITERATURA INFANTIL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS APRENDIZAGENS DA INFÂNCIA

CHILDREN'S LITERATURE AND STORYTELLING IN CHILDHOOD LEARNING

Paloma de Oliveira Pina

RESUMO

Este artigo aborda o tema: Literatura Infantil e a Contação de Histórias nas Aprendizagens da Infância. Temos como objetivos para esta pesquisa abordar as principais considerações sobre a importância da Literatura na Educação Infantil e de que maneira a Contação de Histórias se torna um recurso importante para as aprendizagens significativas na infância. A escola em cumprimento ao seu papel, se constitui no local ideal para oferecer acesso à literatura sendo considerada a porta de entrada para as relações sociais promovidas por meio de novas ações. O trabalho com os contos, portanto, auxilia no desenvolvimento destas relações pois de uma maneira mágica transporta o ouvinte para um mundo que lhe apresenta possibilidades de acordo com o olhar que damos aos fatos apesar das contradições, o que é feio pode ter beleza, como o que é belo nem sempre é perfeito.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Aprendizagem; Contação de Histórias; Educação Infantil.

ABSTRACT

This article addresses the theme: Children's Literature and Storytelling in Childhood Learning. We aim for this research to address the main considerations about the importance of Literature in Early Childhood Education and how Storytelling becomes an important resource for meaningful learning in childhood. The school, in fulfillment of its role, constitutes the ideal place to offer access to literature, being considered the gateway to social relations promoted through new actions. The work with the stories, therefore, helps in the development of these relationships because in a magical way it transports the listener to a world that presents possibilities according to the look we give to the facts despite the contradictions, what is ugly can have beauty, as what is beautiful is not always perfect.

Keywords: Children's Literature; Learning; Storytelling; Child Education.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o tema: Literatura Infantil e a Contação de Histórias nas Aprendizagens da Infância. Temos como objetivos para esta pesquisa abordar as principais considerações sobre a importância da Literatura na Educação Infantil e de que maneira a Contação de Histórias se torna um recurso importante para as aprendizagens significativas na infância.

Com a criança pequena é possível trabalhar situações em que ela possa ouvir, falar, contar e interpretar, e as histórias infantis contribuem no desenvolvimento de tais habilidades. O trabalho com a literatura e a leitura nas práticas da educação infantil contribui para a formação de adultos leitores e estudantes conscientes da importância do ato de ler para a vida em sociedade. O ato de contar e ouvir histórias contribui para o desenvolvimento integral da criança, na percepção dos fatos, na ampliação do vocabulário e na abstração e compreensão da realidade.

É primordial buscar literaturas que sejam atrativas para as crianças a fim de ampliar seus conhecimentos de mundo. As mudanças no processo de produção literária mostram como a sociedade pensa e quais valores estão sendo reconhecidos em cada época. É um processo dinâmico, mostrando a necessidade dos professores buscarem novos conhecimentos que os façam descobrir novas formas de produzir no aluno o desejo de ler.

Um aspecto importante a se destacar para a contação de histórias é que o professor deve conhecer a história que vai narrar e planejar como será desenvolvida esta atividade. O professor deve ser um incentivador da leitura e da escuta para motivar as crianças e despertar o interesse pela leitura. É muito comum as crianças se encantarem com as histórias e solicitarem que seja contada novamente, a criança adora repetição e com isso vai assimilando cada vez mais as particularidades de cada história, antecipando fatos e interagindo de maneira mais significativa.

LITERATURA INFANTIL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS APRENDIZAGENS DA INFÂNCIA

De acordo com Abramovich (1991) é de fundamental importância para a formação das crianças, o ato de ouvir histórias e a aprendizagem se inicia com estas escutas, a partir destas aprendizagens as crianças passam a descobrir e a compreender o mundo a sua volta. O hábito de ler é importante para que a literatura infantil possa ser apreciada sem a utilização de contextos meramente informais, as atividades de leitura e escuta devem ser consideradas em sua importância para as aprendizagens. Em algumas esferas da sociedade e nos próprios contextos escolares, por muitas vezes, a leitura é vista como mera atividade de decodificar letras, a leitura precisa ser considerada para além deste paradigma e deve ser abordada como uma prática rica de aprendizagem que possui uma importância fundamental nas práticas em sociedade e nos mais variados contextos sociais.

A leitura é desenvolvida pelas experiências da vida, que inicia a partir do momento do

nascimento de um bebê, na interação pessoal, social e cultural. Desde o nascimento de nossas vidas, fazemos leitura de tudo que acontece ao nosso redor, como um bebê parar de chorar quando está próximo a sua mãe, ao reconhecer a voz ou o toque das pessoas, todas estas situações ficam na memória e na leitura que a criança passa a fazer de sua vida.

A literatura infantil surge no século XVII e tinha a função de educar as crianças moralmente, as histórias neste período tinham o intuito de apresentar para os leitores o bem e o mal, e em suas narrativas o bem deveria ser aprendido e o mal deveria ser desprezado. A grande maioria dos contos de fadas, fábulas e outros textos voltados a literatura fazia parte desta tradição. Neste momento histórico a literatura infantil passava por transformações sociais. Os contos de fada da forma como são conhecidos hoje em dia, surgem na França, ao final do século XVII, com Perrault. O autor edita as narrativas folclóricas e retira alguns contextos das obras que não estavam relacionadas ao universo infantil, trazendo a história mais adequada aos ambientes sociais da época.

A literatura infantil, neste período, passa a ser utilizada como uma ferramenta auxiliar do aprendizado, de valores capitalistas contribuindo para a formação dos pequenos cidadãos, este novo gênero utiliza-se de diversos tipos de textos que são adaptados para entender melhor às necessidades de formação das crianças burguesas. Nos dias de hoje a literatura se destina mais as crianças tendo em si uma diversidade muito grande, pois o objetivo maior é o de atrair a atenção dos pequenos de forma a influenciar a formação da criança.

[...] uma das contribuições mais importantes da literatura infantil é a iniciação à leitura, ou seja, quando a contação de histórias começa a pertencer à realidade da criança, a leitura passa a ser instigada, pois o indivíduo deseja realizar sua própria construção dos significados das palavras, além de favorecer a percepção sensorial, o raciocínio, a imaginação e coletividade, a experimentação, entre outros aspectos. (SILVA, 2010, p. 12).

Coelho (2009) afirma que a literatura no Brasil surge em meados do século XX juntamente com as diretrizes iluministas que davam direito de escola primária a todos os cidadãos sendo está de dever de o estado ofertar-lhes o ensino. As primeiras obras publicadas eram traduções de autores estrangeiros destacando-se Carlos Janssen, com os contos seletos das mil e umas noites e Andersen com o patinho feio. Com o advento do capitalismo surgem os autores preocupados com uma nova expressão, criando uma linguagem mais verdadeira e mais significativa do povo brasileiro, destacando-se em uma nova era o escritor Monteiro Lobato, que aparece como agente transformador de desenvolvimento infantil, abrindo portas para o pré-modernismo.

Para as crianças maiores, a prática de contação de histórias pode proporcionar momentos de escrita, com a sugestão da escrita pelas próprias crianças das histórias apresentadas com ou sem mudança na história original. Tal atividade estimula o processo criativo, seja para lembrar da história em si ou para criar um novo contexto partindo da história base, neste contexto, passamos de um momento rico de leitura para um momento de aprendizagem da escrita e da criação. É preciso enfatizar para as crianças o tipo de atividade que será realizada com a leitura da história para que elas mantenham a atenção e possam estar mais seguras no momento da reescrita ou da reelaboração da história.

A relação da criança com o livro é intensa, é única, é real, permeando emoções e produzindo reações. É uma porta aberta para novas experiências: por ela se pode entrar e viver com intensidade, sem reservas, encontrando prazer e diversão. A literatura permite ouvir, sentir e se expressar sem fronteiras; por meio dela a criança pode estar em seu mundo imaginário ao mesmo tempo em que encontra espaço para se colocar como ser pensante e reflexivo. (OS-
TETTO, 2017, p. 154).

Faria (2004) enfatiza que um dos pontos fundamentais para o desenvolvimento da literatura nas aulas é levar em consideração e explorar as imagens, além da escrita, as crianças sentem uma atração enorme pelas figuras que encontram nos livros infantis, A articulação equilibrada entre texto e imagem, portanto, provém do uso ideal das funções de cada linguagem: a escrita e visual. Na maior parte do tempo, lógica textual e lógica iconográfica estão articuladas para uma melhor compreensão.

A literatura infantil e o ato de contar histórias são ricos instrumentos de aprendizagem, além de colaborarem para a construção de vínculos e para expressão dos sentimentos das crianças. Alguns desejos e angústias são retratados nas histórias e a criança pode estabelecer as relações necessárias para expor os seus conflitos e as suas ansiedades. Com as práticas de leitura permeadas pelo lúdico é possível contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento infantil e para a formação de futuros leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso escolher o tipo de literatura para apresentar as crianças e cuidar para que as histórias tragam contribuições positivas para elas. O mundo da fantasia traz diferentes valores que podem ser trabalhados com as crianças com as leituras, contribuindo para a sua formação integral. A construção inconsciente da criança, contribui para a construção de seus valores, auxiliando por meio do ato de ouvir, sua formação na sociedade, contribuindo para a escolha de seus caminhos e das suas maneiras de interagir com o outro, com as narrações que encontram lições de vida escondidas a cada final feliz.

Na Educação Infantil a criança estabelece relações com as demais crianças e amplia o seu repertório de aprendizagens e saberes com as interações, a comunicação nesta fase de desenvolvimento é muito importante e as atividades proporcionadas devem ser significativas. O contato com os livros e com as práticas em leitura auxilia nas aprendizagens e no domínio da linguagem pelas crianças.

É importante o papel mediador do educador, pois será sua responsabilidade proporcionar as crianças espaços adequados de leitura, transformando estes espaços em situações prazerosas de aprendizagem. Entretanto, cabe ressaltar que, além de competência, o profissional da Educação Infantil deve ser um leitor, e ainda, criativo, pois nunca como hoje, em que as relações globalizadas exigem a informação atualizada e abrangente, a leitura foi tão importante.

Quanto mais cedo a criança tiver contato com livros e materiais escritos maior interesse ela demonstrará quando for adulta, é preciso formar cidadãos leitores, com a proposição de ex-

perências significativas em ambientes estimuladores e agradáveis que proporcionem o contato com diferentes gêneros textuais. É preciso estimular a leitura com a criança desde os primeiros momentos de vidas, quando são bebês, pois mesmo que ainda não aprenderam a falar, conseguem perceber aquele movimento, os gestos de um leitor, mesmo sem saber que se trata de uma leitura, mas ao crescerem, irão assimilar de maneira mais confortável o ato de ler.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria análise didática. São Paulo: Moderna, 2009.

FARIA, Maria Alice. Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Registros na Educação Infantil: Pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2017.

SILVA, J. P. A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva. 2. ed. Juiz de Fora: Alameda, 2010.



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Fapesp
e-ISSN: 2675-1186

ARTE-EDUCAÇÃO NO ÔNIBUS-MUSEU: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

ART-EDUCATION IN THE MUSEUM BUS: AN EXPERIENCE REPORT

Patricia Cristiane Folini Noronha

RESUMO

Este artigo é um relato de experiência sobre um trabalho pedagógico desenvolvido no município de Cotia durante os anos de 2020 e 2021 com o ônibus – museu, projeto do “Arte para Todos” e “Museu.biz”, contemplado pela lei Aldir Blanc no município acima referido. O objetivo do trabalho foi democratizar a Arte para a população carente de Cotia por meio virtual e presencial, expondo obras plásticas de diversos artistas de forma gratuita e com linguagem acessível tanto a adultos como crianças. A primeira exposição contemplou obras atribuídas à artista Tarsila do Amaral, o que exigiu muita pesquisa sobre a vida da artista, sua obra e sua atuação no movimento modernista, que é apresentado de maneira resumida aqui. A partir das pesquisas realizadas, foi elaborado um site que disponibiliza gratuitamente materiais pedagógicos que podem ser utilizados com crianças em sala de aula e que possuem orientações para professores, vídeos que visam apresentar a obra da artista para crianças pequenas, e material de registro das aulas/exposições feitas em escolas e eventos culturais. A apresentação das ações está documentada com fotos, demonstrando o que foi realizado no decorrer desses dois anos e as reflexões sobre o processo, indicando o aparato teórico que sustenta o projeto. Este artigo apresenta o embasamento teórico e as concepções que nortearam o fazer pedagógico enquanto se desenvolvia o projeto, bem como a influência da Abordagem Triangular no planejamento do mesmo.

Palavras-chave: Arte. Arte educação. Abordagem Triangular. Tarsila do Amaral.

ABSTRACT

This article is an experience report about a pedagogical work developed in the municipality of Cotia during the years 2020 and 2021 with the bus-museum, Project of “Arte para Todos” and “Museu.biz”, contemplated by the Aldir Blanc law in the municipality above mentioned. The objective of the work was to democratize Art for the needy population of Cotia through virtual and face-to-face means, exposing plastic works by several artists for free and with accessible language to adults and children. The first exhibition included works attributed to the artist Tarsila do Amaral, which required a lot of research on the artist’s life, her work and her role in the modernista movement, which is summarized here. Based on the research carried out, a website was created that provides free teaching materials that can be used with children in the classroom and that have guidelines for teachers, videos that aim to present the artist’s work to young chil-

dren,, and material for recording classes/exhibitions made in schools and cultural events. The presentation of the actions is documented with fotos, demonstrating what was accomplished during these two years and the reflections on the process, indicating the theoretical apparatus that supports the project. This article presents the theoretical basis and the concepts that guided the pedagogical practice while the Project was developed, as well as the influence of the Triangular Approach in its planning.

Keywords: Art. Art Education. Triangular Approach. Tarsila do Amaral.

INTRODUÇÃO

Intitulado “Cores e formas: uma aventura brasileira”, o projeto “A Arte para todos” visa sensibilizar as crianças sobre o repertório artístico nacional, levando a experiência do museu até a escola, e possibilitar a mesma vivência para adultos em eventos diversos. Durante o percurso, a educadora explicou a importância da obra de Tarsila na construção da identidade nacional, a brasilidade presente nas obras que compõem a exposição e explicou o que foi o projeto do “Turista Aprendiz”, de Mário de Andrade, explicitando como esse conceito influenciou a obra de Tarsila. A reflexão se deu sobre o apelo popular na construção dessa brasilidade no modernismo e fez parte de uma visita guiada que indicou o percurso artístico da artista. Com uma explicação teórica, a professora apresentou telas e gravuras pertencentes ao acervo do museu. biz, guiando o olhar para a leitura das imagens de forma consciente e sensível. O início do projeto se deu com obras atribuídas a Tarsila do Amaral, mas as vivências pretendem introduzir outros artistas importantes para o cenário artístico brasileiro, trazendo informações relevantes ao público.

No caso das crianças, trabalhando com canções, histórias e imagens das telas “O Lago”, “A Cuca”, “A Lua” e “O Sapo Cururu”, além de vídeos de animação, esperava-se que os pequenos tivessem contato com a ambientação das obras da artista. Contações de histórias apareceram durante toda essa etapa do trabalho e o processo trouxe os elementos necessários para as ações de leitura e releitura dessas obras e experiências de produção de obras plásticas. As produções são adequadas ao público infantil e contemplam tanto o fruir artístico como a produção plástica, passando pela linguagem musical e experiência audiovisual, de forma a iniciar o entendimento do contexto da obra de Tarsila e relacioná-lo com elementos folclóricos e populares da cultura brasileira.

OBJETIVOS

Ler obras de arte, incluindo a contextualização sobre os artistas e a época em que foi produzida, encaminhando o olhar para o que está na tela e o que está por detrás de sua produção a todos os que acompanham o processo de leitura com finalidade pedagógica.

Sensibilizar as crianças sobre o repertório artístico nacional, levando a experiência do museu até a escola e possibilitar a mesma vivência para adultos em eventos diversos.

Apresentar aspectos da produção artística que se modificou no decorrer do amadurecimento do projeto de brasilidade de Tarsila, expondo obras atribuídas a ela como uma forma de concretizar o desejo de apresentar telas e gravuras pertencentes a um acervo particular ao público, de forma gratuita, democratizando a Arte, tornando-a acessível a todos.

RESULTADOS ESPERADOS

A atividade visou não somente a formação de leitores, mas o reconhecimento da importância do movimento modernista ainda hoje, repertoriando o público para uma melhora consciência da importância desse movimento, tanto na arte como na sociedade brasileira como um todo.

IMPORTÂNCIA DO PROJETO PARA O MUNICÍPIO DE COTIA

Trabalhar as diversas linguagens artísticas e repertoriar as crianças é de suma importância para criar o respeito à cultura e todas as suas formas de expressão. Promover o contato com obras artísticas, levando até as escolas algumas telas, gravuras, desenhos é democratizar a Arte e suas diversas expressões. O ônibus-museu, que levou educadores e obras, viabilizou a experiência de ida até museus, que hoje não ocorrem, muitas vezes, por questões financeiras advindas do custo de transporte. Por isso, na maior parte das vezes, a saída pedagógica é inacessível à população mais carente.

Embora o objetivo não fosse substituir as saídas pedagógicas, pôde-se proporcionar às crianças mais oportunidades de ter contato com as diversas linguagens artísticas. Se o custo inviabilizava o contato, com o ônibus-museu, até as crianças mais carentes tiveram essa vivência gratuitamente. Após o projeto com Tarsila, a ideia é continuar com outros artistas.

Também ocorreu o acesso às obras e a experiência de ida até o museu por parte de adultos que se dispuseram a visitar o ônibus – museu e quiseram participar de uma visita guiada ou assistir a uma aula.

METODOLOGIA UTILIZADA

Para fazer a leitura, o educador precisa de atenção e cuidado. O projeto começou trabalhando com telas de Tarsila que possuem um apelo popular e, por isso, muitas são adequadas para o público infantil e possibilitam relações com o universo da criança, com o folclore e com as canções que conhece. Por isso, introduziu a obra por meio de histórias, canções, jogos e encenações que permitiram interação entre as crianças e a obra.

Outro cuidado foi permitir a fruição por meio do olhar direcionado a elementos da obra e esse direcionamento ocorre com perguntas norteadoras. No caso dos adultos, a visita guiada com explicação sobre as obras, leitura das fichas catalográficas e diálogos ocorreram com

adaptação da linguagem a públicos diversos, utilizando vocabulário adequado às diversas faixas etárias.

A leitura e a interpretação ocorreram com o direcionamento do olhar, individualizando elementos das telas, quais imagens aparecem, as formas, as cores, o posicionamento desses elementos na tela e outros tantos elementos que as crianças indicam por meio de processo dialógico. Segundo Stela Barbieri, (2012, p. 37) as experiências têm importância porque,

por meio da linguagem, a criança vai criando seu território expressivo e de ação, vivendo sua experiência estética [...] Tudo o que vivemos, tudo o que passamos, de alguma forma vai contribuindo para esse manancial de possibilidades que nós somos

Os procedimentos utilizados nessa leitura se basearam na dialogicidade, no olhar da criança como protagonista, partindo dos conhecimentos que as crianças já possuíam para apoiar o trabalho, ouvindo o que elas tinham a dizer sobre o que viam e sobre o que imaginavam, de forma lúdica e dando valor à imaginação, observando o que elas já possuíam de conhecimento do mundo. Por isso, para introduzir a leitura das obras, o planejamento feito pela educadora incluiu canções e histórias.

A experiência com as cores e a possibilidade de se desenvolver a imaginação e a criatividade indicam que a experiência já valeria por si, além da possibilidade de repertoriar as crianças. O projeto tem a importância de se afastar das imagens infantilizadas que muitas vezes são desenhos simplificados, com traços pobres e que pretendem “enfeitar” as escolas mais que realmente proporcionar uma experiência estética às crianças (BARBIERI, 2012, p. 56).

LOCAL DAS AÇÕES

O ônibus-museu, que levou a estrutura até as escolas e os lugares públicos autorizados pela Prefeitura de Cotia, o Canal “A Arte para Todos” do YouTube e Site www.museu.biz.

PÚBLICO-ALVO

No início o público – alvo foram professores e alunos da rede pública de ensino de Cotia, mas acabou alcançando um público mais amplo.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO DAS AÇÕES

De forma virtual, durante a pandemia, e de forma física e virtual, após liberação das aulas presenciais em 2021.

O ônibus levou Arte e Cultura à Escola Municipal Geraldo Gonçalves dos Santos no dia 21 de agosto de 2021, também marcou presença em evento de cultura em Caucaia do Alto, dia

18 de dezembro de 2021, participou nos eventos de comemoração do centenário da Semana de Arte Moderna que ocorreram entre os dias 14 e 19 de fevereiro de 2022, contribuindo com a elaboração dos posts sobre a Semana de Arte Moderna nas redes sociais da Secretaria de Cultura e Lazer de Cotia e esteve no calçadão da Rua Sen. Feijó, no centro de Cotia.

SOBRE OS LIVRETOS PEDAGÓGICOS

Os livretos elaborados a partir das obras que serão trabalhadas possuem três sessões distintas: a história infantil, com imagens, a sessão “Conversa com o professor”, que indica atividades que podem ser realizadas nas escolas, e dicas finais de vídeos e livros que podem ser usados para os professores enriquecerem as aulas, como forma de contribuição para os processos de arte-educação. O material contribui também com o processo de formação docente continuada. Todos os livros possuem referências bibliográficas ao final e estão disponibilizados gratuitamente no site www.museu.biz em formato PDF.

SOBRE AS FICHAS CATALOGRÁFICAS

As fichas catalográficas traziam informações sobre as obras expostas e explicavam um pouco o percurso da artista, contribuindo para o processo pedagógico que se desenvolveu nesses momentos, levando em conta a vida da artista, sua participação no movimento modernista e a importância de sua obra.

Foram elaboradas pela professora Patrícia C. F. Noronha, autora deste artigo, que se dedicou a fazer pesquisas a respeito das obras do acervo que foi exposto.

TARSILO DO AMARAL: A BIOGRAFIA E A BUSCA DA BRASILIDADE

Tarsila é uma artista modernista com referências populares. Adriano Pedrosa e Fernando Oliva (2019, pp.32 - 33) indicam que a artista denomina-se “profundamente brasileira”, propondo-se estudar “o gosto e a arte dos caipiras”, esperando “no interior, aprender com os que não foram corrompidos pelas academias”. Eles afirmam que essas falas reforçam a importância da infância vivida no ambiente interiorano, na fazenda de seu pai, pois “as reminiscências desse tempo na fazenda foram se tornando preciosas” para ela. No entanto, ironicamente, a redescoberta dos elementos brasileiros, “as cores que adorava em criança”, se deu justamente quando retornava da Europa e o início da produção de uma arte primitiva se dá enquanto mora na França. Por isso a artista busca temas brasileiros, bebe na fonte da arte afro-brasileira, traz o uso das “cores caipiras”, uma paleta com “azul puríssimo, rosa violáceo, amarelo vivo, verde cantante, tudo em gradações mais ou menos fortes, conforme a mistura de branco”.

Ela segue a tendência de muitos artistas latino-americanos e volta-se para elementos nati-

vos, indígenas ou populares justamente após viagens pela Europa. Essa (re)descoberta do brasileiro, das suas origens tem “algo de europeu: o primitivismo”. São histórias em que “persiste uma relação de alteridade, ainda que no contexto nacional, entre um artista branco, de elite, e as narrativas e referências populares, indígenas, africanas”, buscando o “popular” como “índice de brasilidade” (Ibidem, pp. 34-36).

Adriano Pedrosa e Fernando Oliva (Ibidem, p. 36) afirmam que

o principal dilema de Tarsila enquanto artista do início do século 20 no Brasil caminhava lado a lado com o desafio da primeira geração modernista brasileira: buscar o equilíbrio entre uma ideia de “popular” e os preceitos das vanguardas francesas, um caminho do meio, entre o vernacular (local) e o moderno (europeu e internacional)

A preocupação, trazida desde o século XIX pelos intelectuais brasileiros, foi retomada pelos modernistas e aparece no contexto da antropofagia, movimento de Oswald de Andrade. Nesse contexto é que a temática, a forma, a escolha das cores e o uso da luz indicam a brasilidade que aparece em obras da artista.

Influenciada por André Lhote (1885 – 1962), Fernand Léger (1881 – 1955) e outros artistas adeptos do cubismo e com os quais esteve conectada em Paris, Tarsila produziu uma obra que dialoga com os valores do modernismo brasileiro. Mesmo não estando presente na Semana de Arte Moderna de 1922, realizada no Teatro Municipal de São Paulo, fez parte do chamado Grupo dos Cinco, junto com Anita Malfatti (1889 – 1964), Mário de Andrade (1893 – 1945), Menotti del Picchia (1892 – 1988) e Oswald de Andrade (1890 – 1954), apontados como responsáveis pela identidade e o conceito artístico e intelectual do movimento.

Sobre a reação crescente contra a “decadência imitativa das artes plásticas”, Maria Castro (2019, pp. 54 – 59) diz que Tarsila demonstra interesse em seguir uma “prática estética voltada a desestabilizar a representação clássica” e busca no primitivismo europeu oportunidade de afirmação no mundo das artes. Sua relação com o primitivismo, no entanto, é “diferente da de seus colegas europeus”, pois os elementos brasileiros que constituíam alteridade para os europeus, conectam-se à “sua própria identidade nacional”, demonstrando o que Antônio Cândido (1976, p. 112) chama de “dialética do local e do cosmopolita”. O “primitivismo agora é fonte de beleza e não mais empecilho à elaboração da cultura”, diz o professor em sua obra (ibidem, p. 120). Nessa linha, é que Tarsila aproxima o Cubismo do primitivismo e constitui sua brasilidade.

Segundo Maria Castro (2019, pp. 54 – 59), a artista faz uma

pintura capaz tanto de envolver o interesse de seus colegas franceses acerca da cultura negra durante o auge da negrofilia da vanguarda quanto de responder ao ímpeto de desenvolver temas brasileiros “autênticos” ao desenvolver e subverter as tradições da história da arte brasileira”.

Essa busca por uma arte nacional atendia a apelo do próprio Mário de Andrade, a quem acompanhou em viagens na busca pela brasilidade. O objetivo do escritor e inclusive tema de pesquisa é conhecer o Brasil, realizando viagens para descobrir as diferentes realidades do país, o que resultou num livro de extrema importância do modernista: O Turista aprendiz, no qual

trata das culturas do Norte e Nordeste do Brasil com a maestria que lhe era característica. Tarsila inclusive fez muitas pinturas Pau-Brasil após essas viagens para o interior de Minas, acompanhando um pouco suas descobertas etnográficas.

No entanto, Amanda Carneiro (2019, pp. 78 – 79) nos lembra de que a antropofagia é uma das narrativas criadas por uma elite branca em São Paulo. Há um paradoxo na arte de Tarsila porque sua visão reflete a cultura de uma mulher branca e rica, que atende às demandas do círculo cultural parisiense. Embora busque a “superação do velho” por meio de uma tentativa de construir uma arte brasileira, suas representações de brasilidade são “alheias às complexidades da diversidade brasileira”. Ela seleciona “temas e populações locais, projetando-lhes uma noção de modernidade próxima às tendências europeias”, pacificando conflitos e realçando a visão (não tão verdadeira) de uma “mestiçagem integradora”, “dissimulando as contradições” e representando as identidades brasileiras como “autênticos fetiches de um exótico paraíso”.

AVALIAÇÃO

Como o diálogo faz parte de todo o processo de desenvolvimento da experiência, também a avaliação se utiliza desse procedimento. Ouvir as crianças e registrar suas falas será uma forma para averiguar o sucesso das oficinas, das contações de história, das exposições e das vivências artísticas. Isso indicou aspectos a serem melhorados e será o retorno do que é positivo no projeto. O livro de presença também trouxe indicativos de como o público recebeu a ação e o que achou dela.

A INFLUÊNCIA DA ABORDAGEM TRIANGULAR NO PROJETO

A Proposta Triangular ou Abordagem Triangular, sistematizada pela prof.^a Ana Mae Barbosa, compreende em contextualizar a obra de arte, no fazer artístico e no refletir e contemplar a Arte. Possui os seguintes estruturantes: a contextualização, a fruição e a produção.

A contextualização utiliza os conhecimentos de História da Arte, elucidando questões sobre o artista, sobre a época em que viveu, o momento histórico, as escolas artísticas às quais pertenceu e a filosofia que norteia seu fazer artístico. Tomar conhecimento desses elementos apoia a compreensão da obra, ou seja, a sua leitura e compreensão.

A apreciação da obra se organiza a partir de aspectos que lidam com as interações entre o sujeito e os artefatos das artes. A leitura e interpretação destes constituem o fruir artístico, incluindo os aspectos simbólicos da produção artística e como a pessoa que dialoga com o artefato atribui a ele determinados significados.

Já a produção é o fazer artístico em si. O sujeito torna-se autor e precisa mobilizar conhecimentos sobre as linguagens para transformar em invenções artísticas, tanto conceituais quanto procedimentais, inventando tecnologias, adaptando materiais, articulando ideias etc.

Segundo a professora Ana Mae Barbosa (1998, p. 40), o que se pretende com a Proposta

Triangular é “uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual” e não uma “educação bancária”. Com o desenvolvimento do projeto sendo realizado de forma dialógica, o que se busca é a construção do conhecimento pela criança por meio do seu olhar, das suas hipóteses, da troca com seus parceiros, na interação entre os sujeitos e os objetos observados.

Quando o desenvolvimento considera o olhar, traz informações sobre a artista e sua época e finaliza com produções das crianças, fica evidente que essas foram as influências da Proposta Triangular no fazer pedagógico, pois contou com o fruir artístico, a contextualização e a produção artística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação contemporânea, não cabe mais reduzir o ensino de Arte ao desenvolvimento de pequenas atividades artísticas ou pequenos desenhos somente para a família ver, pois a Arte tem conteúdos específicos. Ela é conhecimento. Portanto, porque a professora acredita que cabe à escola propiciar experiências ligadas à fruição estética e vivências em que as imagens não se limitem a figuras empobrecidas e que não têm o potencial de repertoriar as pessoas, foi que o projeto foi enviado para o ônibus-museu. As experiências tiveram como uma das finalidades a oportunidade de contribuir para uma consciência estética, que desenvolve a capacidade crítica, integra sentimentos, imaginação e razão, tornando claros os conteúdos de arte e levando em consideração o contexto da obra.

Para que um trabalho com essa dimensão fosse desenvolvido a contento, foram necessários tempo, apoio e, sobretudo, conhecimento da profissional que encaminhou as ações pedagógicas durante o processo. E isso exige estudo, olhar atento, pesquisa e abertura a um modo criativo de fazer a educação tanto nas escolas como fora delas.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Mário de. O turista aprendiz. Estabelecimento de texto, introdução e notas de Telê Porto Ancona Lopez. São Paulo: Duas Cidades; Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976.

BARBIERI, Stela. Interações: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda P. da (Org.). A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Teoria e prática da educação artística. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e historia literária*. 5ª edição. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. *Tarsila Popular | MASP | SP. História das Artes*, 2021. Disponível em: <<https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/tarsila-popular-masp-sp/>>. Acesso em 18 Jan 2021.

MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND (MASP). *Tarsila popular*. PEDROSA, Adriano; OLIVA, Fernando (Org.). São Paulo: MASP, 2019.

SIMONE, Vanisse. *Ensino de Artes: A abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa*. *Revista Contemporartes*. 14/12/2018 Disponível em <<https://revistacontemporartes.com.br/2018/12/14/ensino-de-artes-a-abordagem-triangular-de-ana-mae-barbosa/>> Acesso em 07, janeiro, 2021.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2004.



CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE USE OF PLAY AS A PEDAGOGICAL TOOL

Priscila Gomes da Silva

RESUMO

Ludopedagogia, onde ludo vem de lúdico, que relaciona os jogos e as brincadeiras, pedagogia é a ciência da instrução e a educação. Técnica é o conjunto de métodos e processos de uma arte. Pode-se dizer então, que o ato de brincar (o lúdico) é uma ação importante para o desenvolvimento humano, onde o imaginário e técnicas de aprendizagem relacionam - se a partir do trabalho do educador, conforme especificidade de cada indivíduo. Nesse processo, a criança começa a ser inserida no mundo social, cheio de regras, como os jogos e brincadeiras, daí tal importância e tal identificação do lúdico na aprendizagem. De forma mais estrita, podemos tratar a ludopedagogia como um segmento da pedagogia dedicado a estudar a influência do elemento lúdico dentro da educação. Muitos pais, gestores e até professores ainda veem de forma negativa a mistura entre diversão e educação. Posto isto, este artigo propõe uma reflexão acerca do brincar, principalmente nas séries iniciais para o desenvolvimento das crianças.
Palavras-chave: Contribuição, Desenho, Educação, Inclusão.

ABSTRACT

Ludopedagogy, where ludo comes from ludic, which relates games and games, pedagogy is the science of instruction and education. Technique is the set of methods and processes of an art. It can be said, then, that the act of playing (the ludic) is an important action for human development, where the imagination and learning techniques are related from the work of the educator, according to the specificity of each individual. In this process, the child begins to be inserted in the social world, full of rules, such as games and games, hence such importance and such identification of the ludic in learning. More strictly, we can treat ludopedagogy as a segment of pedagogy dedicated to studying the influence of the ludic element within education. Many parents, managers and even teachers still view the mix between fun and education in a negative way. That said, this article proposes a reflection on playing, especially in the early grades for children's development.
Keywords: Contribution, Design, Education, Inclusion.

INTRODUÇÃO

Brincar hoje nas escolas, não está contemplado de forma adequada no plano político e pedagógico; o lúdico não é considerado um eixo do trabalho infantil. Há um bom tempo, as escolas não dão o devido valor ao Brincar. Valorizar, neste caso, significa cada vez mais proporcionar o brincar neste espaço e, também, munir os profissionais de conhecimentos para que possam entender e interpretar o Brincar, assim como utilizá-lo para que auxilie no desenvolvimento da criança, bem como, na construção do aprendizado da mesma.

Assim, a discussão empreendida nesse estudo está relacionada a uma pesquisa, cujo foco de análise voltou-se para a questão da importância do lúdico, mais especificamente para as práticas educativas na educação infantil. A questão da importância do brincar na educação infantil parece de antemão tema óbvio, fácil de conclusão. Porém, assumir a atividade lúdica como instrumento norteador do trabalho docente, requer mais que um discurso bem estruturado, pois é um compromisso que deve ser assumido por todo professor de educação infantil.

Portanto, o brincar, enquanto fator referente à atividade lúdica deve condicionar a educação da criança numa perspectiva de emancipação por meio da experiência. Oliveira (2000, p. 76) defende que:

[...] educadores infantis precisam fomentar situações cotidianas nas quais a criança possa manipular construir imaginar, criar e reaproveitar materiais que aparentemente não tem símbolo algum, mas que podem ser transformados em brinquedos e jogos em momentos de experiências infantis.

De que maneira, então, o professor pode promover situações que estimulem a aprendizagem e desenvolvimento da criança, sem que esta se desvincule do brincar?

O que possibilita a criança a aprender brincando? E como a instituição pode organizar-se enquanto espaço lúdico para o processo de ensino e aprendizagem da criança?

Como promover um equilíbrio entre o brincar e o ensinar?

Diante destas indagações e inquietações o presente estudo vem elencar estratégias destacando algumas possibilidades de estruturar atividades no espaço de educação infantil, que propiciem um maior contato da criança com o lúdico a partir de espaços e de materiais acessíveis.

De acordo com Chateau (1987, p.11) no francês “jouer”, significa tanto “jogar”, quanto brincar” bem como “representar”, no português ora utiliza-se de um termo ora de outro, porém o caráter lúdico da educação infantil se constitui através de todas estas práticas que são essenciais para o desenvolvimento da criança.

Para Kishimoto (2003, p.7) jogo, brincadeira e brinquedo possuem significados distintos. Portanto, brinquedo é entendido como instrumento, suporte de brincadeira, brincadeira como uma descrição de uma conduta estruturada com regras e o jogo designa tanto o objeto, como as regras da ação da brincadeira.

Sendo assim, torna-se necessário considerar o lúdico por Todas essas vertentes, jogo, brincadeira, representação e brinquedo, entendendo assim estes não como componentes distintos

da atividade lúdica, mas sim como peças de um quebra-cabeça que configuram a ludicidade na educação.

Nessa perspectiva Schiller (apud Chateau, 1987, p.11) afirma que o “homem só é completo quando brinca”, ou seja, a brincadeira é peça fundamental na construção da identidade da criança enquanto sujeito.

Froebel (apud Kishimoto, 2008, p.68) configura o brincar como a fase mais importante da infância, onde a criança por meio desta atividade desenvolve uma representação auto-ativado interno, atendendo assim a necessidades e impulsos internos.

Para a criança, brincar, é sinal vital, é sinônimo de vida ativa, sendo assim é possível considerar esta atividade como meio da criança dominar conflitos e experiências cotidianas.

Compreender a importância do brincar envolve o entendimento sobre o porquê a criança brinca e quais as necessidades e aspectos que envolvem essa atividade lúdica.

Alguns estudiosos defendem que a criança brinca simplesmente por gostar outros atribuem ao brincar uma necessidade que a criança desenvolve para dominar conflitos da vida diária.

Santos (2008, p.111) alega que alguns autores defendem que a criança brinca por prazer, outros dizem que ela brinca para dominar angústias ou dar vazão à agressividade. Sendo assim, é possível perceber que o desenvolvimento infantil encontra no brincar mecanismos para impulsionar este processo.

Portanto, o brincar se configura como atividade social e cultural da criança e é ação que condiciona o infantil ao mundo real por meio de uma experimentação antecipada dos fatos cotidianos.

De acordo com Piaget (1975) (apud Kishimoto, 2001, p. 59) quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade.

Além do brincar ser sinônimo de vida para a criança é também meio pelo qual esta consegue conhecer, expressar-se e evoluir enquanto ser humano ativo. É nesta perspectiva que Friedmann (1998, p. 30) afirma que as brincadeiras fazem parte do patrimônio lúdico cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos. A autora define o brincar como um direito da criança, pois brincar segundo ela é uma atividade que integra a vida social das mesmas.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

No que se refere ao desenvolvimento infantil brincar oferece contribuição em vários aspectos e a falta desta atividade pode ocasionar graves consequências para o futuro da criança em desenvolvimento.

Teles (1997, p.13) apresenta algumas consequências em torno da falta do brincar na infância que leva a criança a desenvolver determinadas posturas como: a falsidade; a dissimulação; a agressividade; o desajustamento sexual; vícios; neuroses; falta de iniciativa; isolamento; timidez; preguiça ou lentidão; falta de criatividade.

Portanto, é necessário que se promovam condições para que o brincar aconteça na vida

da criança, sem que esta atividade seja tomada como algo inútil ou “não produtivo” perante a sociedade. O brincar precisa ser uma prática reconhecida por pais e professores, pois o reconhecimento da relevância deste na vida do infantil é condição essencial para o desenvolvimento da criança criativa, de sua autoestima positiva, e da criança segura e equilibrada. (TELES, 1997, p.20).

Desse modo, em se tratando de desenvolvimento infantil, é necessário também elencar os cinco estágios de desenvolvimento mental da criança. Piaget (1975) a classifica como: sensório-motora (nascimento aos 2anos), fase pré-operatória que compreende o pensamento simbólico (2 anos aos 4 anos) e o pensamento intuitivo (4 anos aos 7anos), fase das operações concretas (7 anos aos 12 anos) e das operações formais vai dos 12 anos em diante.

Piaget (apud Teles, 1997, p.26) designa como fase sensório-motora (0 a 2anos) quando:

[...] a criança desenvolve o que ele chama de esquemas circulares, pois o bebê, ao descobrir sua capacidade, volta a repetir sempre o movimento. No primeiro mês, ele apenas exerce os reflexos; de 1 a 4 meses, coordena os reflexos e reações; de 4 a 8 meses, repete, intencionalmente, as reações que produzem resultados interessantes; de 8 a 12 meses, distingue os meios dos fins; de 12 a 18 meses, faz experimentação ativa; de 18 a 2 anos, adquire a capacidade de reagir e pensar sobre objetos e acontecimentos que não são imediatamente observáveis.

Nesse momento da vida a criança segundo, Buhler (apud Teles, 1997), desenvolve a chamada brincadeira funcional quando a criança encontra prazer na observação de seus próprios movimentos, (olha a mãozinha, os movimentos de braços e pernas, leva o pé até a boca, joga as coisas no chão repetidamente etc).

Isto revela que desde o nascimento o bebê estrutura maneiras por meio do brincar de adaptar-se a um mundo novo que devesse conhecer e compreender. Assim a criança utiliza-se nos primeiros meses de vida, da sua capacidade perceptiva para estabelecer noções do ambiente e do mundo que a cerca, pois sua capacidade motora limita sua capacidade de exploração.

Por isso, desde que nasce a criança deve ter oportunidade de por meio de brincadeiras vivenciar experiências visuais, táteis e motoras, pois ao nascer já pode ver muito bem e se manifestar ao toque. (SANTOS, 2008, p. 17).

Em se tratando de desenvolvimento auditivo, é importante um diálogo com o bebê e proporcionar através de estímulos alguns sons, apresentando músicas que sejam introduzidas durante sua rotina. Isso deve ocorrer, por exemplo, quando a criança chora, vai tomar banho se alimentar, enfim ao decorrer de seu dia-a-dia. De acordo com Santos (2008, p.18):

A música será um estímulo durante toda a infância e sempre lhe agradará. As experiências musicais, muitas vezes, apenas como fundo, estimulam e permitem o aumento de atenção do bebê e o deixam tranquilo. Aos poucos, introduzir outros efeitos sonoros, como chocalhos, sinetas ou palmas, pois o bebê, nessa fase, percebe os sons; os suaves lhe agradam e os fortes e repetitivos o assustam.

Os bebês nascem com reflexos que originam as ações, que por sua vez levam as brincadeiras, portanto nessa fase o corpo e móveis também são brinquedos atraentes para o bebê, por seu colorido e movimentos.

No que se refere ao desenvolvimento da percepção visual o móbil é um ótimo brinquedo que preso ao teto ou no berço chamará a atenção do bebê e ele passará bons momentos observando os movimentos das formas e cores, “e se colocado ao alcance de suas mãos ele poderá também provocar movimentos”. (SANTOS, 2008, p.28).

Para estimular os movimentos e a sustentação da criança, pode-se indicar o cilindro de espuma que permite ao adulto, realizar juntamente com a criança uma série de exercícios a fim de sustentar cabeça e tronco em movimentos amplos.

Além destes, pode-se utilizar de brinquedos de pelúcia, bonecas macias, brinquedos de vários sons, todos estes ajudarão no desenvolvimento tátil, visual e auditivo do bebê (SANTOS, 2008, p. 27).

Na fase de quatro a seis meses de idade o bebê possui mais agilidade em seus movimentos onde consegue fixar mais os objetos e também é capaz de fazer discriminação visual.

Santos (2008, p. 30) assim acredita que:

É o momento propício para oferecer objetos e brinquedos atraentes e coloridos para que ele possa ver tocar e pegar. Nas primeiras experiências visuais e táteis o bebê primeiro pega, toca, morde e logo joga fora; em seguida realiza a mesma rotina, sentindo mesmo prazer nessa atividade. Sente necessidade de que o adulto participe, recolhendo os objetos que jogou fora.

No que se refere ao desenvolvimento motor, da criança de quatro a seis meses, esta já possui um maior domínio sobre seu corpo e consegue perceber melhor os elementos de seu ambiente, portanto, as noções espaciais e temporais se configuram por meio dos sentidos em conjunto com experiências concretas do cotidiano.

Nessa fase também o bebê começa a perceber melhor o mundo a seu redor, onde desenvolve algumas brincadeiras utilizando-se de seu corpo e alguns objetos para brincar. Assim, a mãe ou professor (a) de educação infantil já podem apresentar o mundo ao bebê, mas, de maneira moderada de forma que este vá se reconhecendo e aprendendo o mundo a sua volta de maneira processual.

As brincadeiras neste estágio de desenvolvimento da criança se tornam tão essenciais para o desenvolvimento desta quanto à alimentação e o hábito de dormir. Outros instrumentos como o rolo de espuma, auxiliam no desenvolvimento dos movimentos amplos e ajuda a criança a engatinhar.

Posicionar o bebê de joelho atrás do rolo e colocar um brinquedo na frente, estimulando-o a alcançar o brinquedo. “Colocá-lo de braços sobre o rolo, segurando-o pelos joelhos, e rolar suavemente”. (SANTOS, 2008, p.37-8).

Essas são medidas que estimulam o envolvimento do bebê com ambiente promovendo seu desenvolvimento permeado de experiências, que o ajudarão a internalizar medidas de superação física.

No que se refere às crianças de sete a doze meses, pode-se dizer que é tempo de brincar sozinho, a criança domina seu espaço de modo que consegue agora explorar além do que lhe é apresentado.

Portanto, nesse período é interessante e essencial para criança proporcionar brincadeiras

que estimulem os sentidos e o seu deslocamento, pois à medida que o bebê fica mais móvel, podendo deslocar-se no ambiente, sai à procura de seus brinquedos e domina seu espaço. (SANTOS, 2008, p.49).

Na idade de um a dois anos a criança realiza grandes conquistas no que se refere a sua independência, pois é neste estágio que desenvolve a fala e passa do estágio de bebe para criança, onde algumas atividades são importantes principalmente as que podem estimular a linguagem como, a mudança de entonação da voz e sentido das frases; os objetos mudando seu uso convencional; os brinquedos mudando seus significados e usos ou aceitando a imagem que eles propõem; os espaços modificando-os, pintando-os e atividades de desenhar, contar histórias e criar personagens e etc. (ABRAMOWICZ, 1999, p.59).

Dos quinze aos vinte e quatro meses há uma maior independência motora na criança que se revela na mudança de postura para a posição ereta, ficando em pé e caminhando. Além disso, o bebê possui maior articulação de palavras e na realização de ações sem ajuda de adultos. (SANTOS, 2008, p.57). É nessa fase que a criança começa a estruturar sua autonomia e confiança, começa também a estabelecer brincadeiras coletivas e utiliza o outro mais como objeto e não como participante da ação.

É nessa fase que a criança se apropria bastante do faz-de-conta, onde pessoas podem ser objetos e vice-versa, tudo é inserido em um mundo de imaginação repleto de fantasias e ilustrações. Essa é a etapa da vida da criança na qual esta desenvolve a brincadeira imaginativa (TELES, 1997), onde a criança atribui significados as ações devendo “fazer de contas” em relação a qualquer coisa. Assim a criança nessa idade também consegue fazer imitações da rotina e do que os adultos representam para ela.

De acordo com Santos (2008, p. 69):

Esse gênero de brincadeira ajuda a criança a se posicionar como pessoa. Ela se sente diferente das demais e, ao mesmo tempo, semelhante, podendo fazer o que elas fazem, pela imitação. Também é capaz, nesse período, de usar as coisas, pessoas e objetos com outro sentido, pois esta entrando no mundo do faz-de-conta, nesse período de usar as coisas, pessoas e objetos com outro sentido [...].

Em se tratando do desenvolvimento da percepção visual, da imaginação e a curiosidade na criança dessa faixa etária, recomendam-se brinquedos como o caleidoscópio onde ensinando a criança a girá-lo permite com que esta observe o efeito causado pelos os movimentos dos espelhos. (SANTOS, 2008, p.72).

Percursos motores (caminhos feitos com diversos materiais, de maneira que a criança ultrapasse obstáculos usando seu corpo em varias posições) são um ótimo estímulo para desenvolver a motricidade, a noção de espaço, a curiosidade e a capacidade de vencer desafios. Desse modo esses são alguns brinquedos que podem auxiliar no desenvolvimento infantil na faixa etária de dois anos.

Na idade de dois a três anos a criança ainda é imatura, pois a pouco deixou de ser bebe, porém sua atividade motora é mais aprimorada onde já é capaz de correr, pular, escalar.

No que se refere à linguagem consegue dominar melhor o aparelho fonador, e é também

mais social e mais segura de seus atos. Nesse sentido é na brincadeira de faz-de-conta que a criança pode aprender muita coisa sobre o comportamento social. (SANTOS, 2008, p.81).

Em se tratando de seu desenvolvimento motor, na fase de três anos, é extremamente importante propiciar a criança diversas experiências táteis, pois tais experiências de acordo com Santos, (2008, p. 82), desenvolvem a capacidade criativa da mesma.

Levando em consideração o desenvolvimento auditivo é preciso introduzir a música na vida da criança nessa fase, porém se faz necessário priorizar os sons que as próprias crianças emitem, dessa maneira se tais sons emitidos pela criança forem valorizados, aos poucos através de brincadeiras, vão se organizando e surgindo cantos, ritmos e músicas. (SANTOS, 2008, p.86).

Ainda neste estágio de desenvolvimento de três anos a criança constrói uma conversa mais elaborada, e também desenvolve a fala egocêntrica. Já o desenvolvimento motor da criança nessa idade esta atrelado a experiências motoras, “pois na alegria de andar, correr e pular estão presentes o prazer, o domínio de si mesma, o desafio da descoberta e a vontade de vencer obstáculos”. (SANTOS, 2008, p.89).

Dessa maneira considera-se o brincar como fator único e primordial ao desenvolvimento infantil.

Brincar para a criança de dois a três anos é meio de expressão que representa suas experiências, o conhecimento de seu pequeno mundo, seus desejos, suas frustrações, seus sonhos e suas fantasias. (SANTOS, 2008, p.90).

Abordando ainda o desenvolvimento infantil por meio dos estágios de pensamento, destaca-se o pensamento intuitivo, (4 á 7 anos) que segundo Teles (1997, p.26) há:

[...] uma crescente capacidade para formar conceitos, com uma, cada vez maior, coordenação gradual das relações lógicas. Contudo, o pensamento é ainda imperfeito e a operação de pensamento é superada pelos ilusórios efeitos da observação. As conclusões são intuitivas, baseadas na observação.

Esta é a idade que a criança passa a realizar as “brincadeiras construtivas”, em que esta relacionada com a alegria de realizar algo.

Nessa fase da vida também Aberastury, (1992, p.83) enfatiza que se no início da vida a criança passou do brinquedo como corpo para o brinquedo com o objeto, agora irá abandonando esses objetos para se orientar novamente e, de modo definitivo, para seu corpo e o de seu par. É necessário destacar também a fase das operações concretas, (dos 7 aos 12 anos) onde a criança já se utiliza da lógica para manipular os objetos concretos, porém ainda não nas proposições da linguagem.

O último estágio de desenvolvimento do pensamento segundo Piaget (1975) é a fase das operações formais, por volta dos 12 anos, segundo ele a criança é capaz de pensar de forma dedutiva. (PIAGET apud TELES, 1997, p.26).

A partir desta faixa etária Buhler (apud TELES, 1997) afirma que se estabelecem as brincadeiras sociais, onde se é possível classificar em brincadeira solitária, quando o individuo brinca sozinho; brincadeira observativa, a criança observa apenas; brincadeira paralela brinca ao lado de outra criança e brincadeira associativa, onde a criança coopera com o outro para realizar algo,

em prol de um objetivo.

Teles (1997, p.17) declara, porém que: Até os três anos, a criança raramente aplica quaisquer regras em suas brincadeiras. Depois dessa idade, a elaboração de regras principia, mas elas mudam rapidamente, de acordo com a vontade de seus líderes. Em uma fase posterior, descrita por Piaget como a fase coercitiva (lá pelos 10 anos), as regras são fixadas de uma vez para sempre e não podem ser alteradas. Depois de 13anos, começa a fase realista, quando as regras são sujeitas a discussão.

Kishimoto (2003, p.38), traduz os estudos de Piaget como “orientações cognitivas” onde para o autor, cada ato de inteligência é definido por duas tendências: assimilação e acomodação.

O brincar neste caso, é identificado pela primazia da assimilação sobre a acomodação.

Perante tais considerações identifica-se que uma criança que não recebe os estímulos lúdicos necessários em cada estágio, não consegue conseqüentemente evoluir para o próximo, pois a ausência de experiências deste gênero afeta este exercício.

Ainda abordando a teoria piagetiana sobre o jogo, Kishimoto (2003, pps. 39 e 40) observa que este, aponta ao longo do período infantil, três sucessivos sistemas de jogos: o de exercício, simbólico e de regras.

O jogo de exercício acontece durante os primeiros 18 meses de vida, este envolve a repetição de seqüências já estabelecidas de ações e manipulações e com propósitos de mero prazer derivado de atividades motoras.

Os jogos simbólicos acontecem no segundo ano de vida, com o aparecimento da ação da linguagem e da representação. Para Piaget (1975) a brincadeira do faz-de-conta que acontece nessa idade, é uma atividade solitária, envolvendo a singularidade.

O terceiro tipo de jogo, o de regras, marca a transição da atividade individual, para a socializada. Este jogo não ocorre antes de 4 anos e predomina na fase de 7 a 11 anos. Para o autor a regra pressupõe a interação de dois indivíduos e sua função é regular e integra o grupo social.

Em suma, Kishimoto (2003, p. 40) apresenta as considerações de Piaget (1975) sobre o jogo sendo:

(...) processos puramente individuais e símbolos idiossincráticos privados que derivam da estrutura mental da criança e que só por ela podem ser explicados. Com o advento da capacidade de representação, a assimilação fica não só distorcida, mas também fonte de deliberados faz-de-conta. Assim, o jogo de faz-de-conta leva a criança a rever sua experiência passada para a satisfação do ego mais do que a subordinação à realidade.

Abordamos até aqui o desenvolvimento da criança mediante os estágios do desenvolvimento do pensamento infantil elaborados por Piaget, com contribuições de Santos (2008) para algumas atividades e brinquedos capazes de contribuir para o desenvolvimento da criança, porém neste trabalho será abordado o desenvolvimento da criança no que se refere à educação infantil, ou seja, faremos um recorte da criança e seu desenvolvimento na idade de 0 a 5 anos. Pois como determina a nova Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, (BRASIL, 2006, p.4) o ensino fundamental passa a ter duração de nove anos. Reduzindo assim conseqüentemente a educação infantil para cinco anos.

O BRINCAR NO CONTEXTO ESCOLAR

Não se pode falar de educação de crianças sem se falar do brincar, este é um “processo” que atua de forma significativa no desenvolvimento da criança.

Portanto, o brincar não pode dissociar-se da escola, principalmente dos centros de educação infantil, do contrário estaríamos negando a criança o seu direito de ser quem é, um indivíduo em desenvolvimento pleno que se constrói em meio a ludicidade.

Sendo assim o professor em consonância com a instituição de ensino deve buscar respaldo nas leis que regem a educação infantil, para que consiga traçar metas de ensino adequadas às crianças, procurando pautar o trabalho educacional em um currículo coerente e que atenda as necessidades das mesmas.

Em se tratando da relação entre escola e brincar o Referencial Curricular Nacional (Brasil, 1998, p.6) aponta:

Metas de qualidade para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos os direitos a infância são reconhecidos. Visa, também contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador, dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação pela s crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Nesta perspectiva é necessário que o professor este ja sempre disposto a elaborar propostas lúdicas, que incluam o brincar em todo processo do trabalho na educação infantil, onde por meio deste, seja possível mediar à aprendizagem e o desenvolvimento da criança, ajudando-a progredir na definição de sua identidade, em meio ao ambiente social que a cerca e nas formas de comunicação e linguagem a serem elaboradas por ela.

Brincar é algo muito sério quando nos referimos à educação infantil.

Porém em se tratando de educação pré-escolar, o brincar muitas vezes é caracterizado como algo “não sério”, ou atividade de momentos livres, no que se refere às práticas educativas. E, assim, Kishimoto (2001, p.37) nos chama a atenção para o preocupante fator de que na pré-escola o brincar, provém de uma atureza livre, deste modo parece incompatibilizar-se com a busca de resultados dos processos educativos.

Porém os professores precisam atentar-se para o desenvolvimento do brincar também enquanto instrumento mediador de conhecimento e não só como “atividade de horas livres.”

Sendo assim, levantamos a referida questão, Como promover um equilíbrio entre o brincar e o educar?

Torna-se necessário desse modo, fazer uma quebra com o paradigma de que o brincar é algo que não exprime seriedade e organização, mas torna-se relevante considerar que as atividades lúdicas podem acontecer em meio, ou não ao planejamento do professor.

Para elucidar este pensamento, Moyles (2002, p. 27) apresenta algumas situações de ensino em um contexto pré-escolar, onde em um dos cenários apresentado, crianças brincam livremente com diferentes materiais de montar, no primeiro momento as crianças exploram os mate-

riais até se familiarizarem com os mesmos. Em seguida a professora intervém, causando uma provocação nos alunos, esta monta um cubo de quadrados de Polydron e inclui uma tampa de dobradiças, dessa forma a educadora desafia as crianças a fazerem construções parecidas, envolvendo as crianças em um brincar dirigido. As crianças assim construíram prontamente seus próprios cubos desenvolvendo demasiadas discussões sobre os projetos juntamente com a professora. O material foi guardado para uma outra ocasião de exploração. Quando retomaram os materiais, as crianças foram capazes de construir cubos mais elaborados, onde formaram cubos com tampas de dobradiças, desta vez incluindo pequenos personagens de plástico dentro. Isso levou uma criança a mudar sua tampa, acrescentando um outro quadrado ao topo e apoiando um quadrado contra o outro para fazer um telhado: nesta ação das crianças aconteceu um brincar livre e uma nova aprendizagem de uma só vez.

O professor de educação infantil precisa desenvolver certa sensibilidade, frente à criança e seu processo de desenvolvimento, de modo que este consiga romper com o comodismo e sua alienação

frente ao processo educacional, pois tais posturas prejudicam a ludicidade e acabam reduzindo a educação pré-escolar a práticas maçantes de ensino, proporcionando às crianças, atividades que limitam e reduzem sua capacidade de experimentação e exploração do mundo, sem que estas possam estabelecer relações e desenvolver experiências.

Tendo isso em vista, é preciso que o professor assuma um papel de mediador e que consiga auxiliar a criança valorizando o caráter lúdico da educação de modo que este possa levar à criança a construção de um conhecimento significativo.

A criança pré-escolar se encontra em um momento marcado por um estado altamente simbólico, sendo assim vê-se a necessidade do lúdico nos métodos de ensino para as crianças.

Porém é claro que não se pode considerar o brincar como único recurso metodológico de ensino, mas é possível sim constatar que o brincar possui sua importância no que se refere à imaginação, fantasia, divertimento, alegria e prazer durante o aprendizado das crianças.

Diante de tais considerações torna-se relevante abordar então a questão quanto às necessidades e direitos de nossas crianças em relação ao brincar.

O Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998, p.22) trata o brincar como atividade primordial na configuração da identidade e construção da autonomia na criança. Deste modo o documento afirma que:

[...] é o brincar agente significante no fato de a criança desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde poder representar determinado papel na brincadeira de faz-de-conta, com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como atenção, a imitação, memória e a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Reconhecendo o brincar como um direito das crianças torna-se interessante abordar o que consta no Estatuto da Criança e do Adolescente no Art. 58 em relação ao processo educacional, onde segundo o documento, respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o

acesso às fontes de cultura (BRASIL, 1990).

Tal liberdade de criação e acesso a cultura, concretiza-se na ação da atividade lúdica em meio à ação educativa, pois o brincar possibilita que as habilidades infantis sejam praticadas através das ações lúdicas.

Portanto, brincando a criança atravessa os limites do que é possível e supera suas habilidades emocionais, físicas e psíquicas.

Cabe então ao professor infantil estar a par de todas as leis que regem e norteiam o processo educacional da criança. Além de dominar as políticas públicas sobre educação infantil que conseqüentemente vão enfatizar o brincar como atividade primordial no desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos.

A escola que pretende estabelecer uma inter-relação entre o conhecimento e o brincar, precisa também propor um currículo que estabeleça princípios lúdicos e destaque a atividade do brincar nas propostas a serem desenvolvidas.

Sendo assim cabe a escola repensar a estrutura do currículo que direciona as atividades, de modo que este seja construído e reconstruído sempre a partir daquilo que os alunos apresentam como necessidade de saber, para que o currículo não caia em uma prática de construção paralela a aquisição do saber na criança.

Moyles (2002, p.100), deixa claro então que o brincar é um processo que proporciona um modo de aprendizagem e resulta em comportamentos lúdicos, estes, em si mesmos, não constituem um currículo, e sim um meio valioso para iniciar, promover e sustentar a aprendizagem dentro de uma estrutura curricular, pois de acordo com a autora, encorajar o brincar como um meio de aprendizagem e manter a motivação e o interesse por meio do brincar são estratégias equivalentes à instrução direta.

Cabe, então, a escola dentro desta perspectiva, cuidar para que a elaboração do currículo apresente estratégias que integrem a importância do brincar e das atividades lúdicas, no processo educacional das crianças.

Trabalhar com projetos em sala de aula não significa apenas estruturar as atividades em propostas lúdicas e dinâmicas, mas sim organizar os conhecimentos a serem trabalhados de modo que as crianças consigam explorar e aprimorar seus conceitos sobre determinados temas, sem que o trabalho educacional caia na superficialidade.

Entendemos, portanto, que Projetos precisam trazer para a escola uma possibilidade de exploração lúdica dos assuntos a serem trabalhados, ocasionando uma educação de múltiplas aprendizagens.

A organização do trabalho pedagógico por meio de projetos compreende também um comprometimento maior do professor com o domínio do conteúdo a ser ministrado. O professor para estabelecer situações ricas e contextualizadas de aprendizagem para a criança, precisa saber muito sobre os temas enfocados. (BARBOSA; HORN, 2008, p.40).

Além disso, a estruturação do trabalho pedagógico por meio dos projetos precisa partir de situações problemas, de uma interrogação que afete o grupo escolar tanto do ponto de vista social, emocional como cognitivo.

Portanto, os projetos propõem uma aproximação global dos fenômenos a partir do proble-

ma e não da interpretação teórica já sistematizada através das disciplinas. (BARBOSA; HORN, 2008, p.40).

Dois gêneros de conhecimentos permeiam a composição do projeto segundo Barbosa e Horn, (2008, p.41); seriam eles o conhecimento do professor a cerca da criança com qual trabalha e dos temas relevantes à infância contemporânea e o segundo conhecimento seria aquele em torno dos conteúdos das disciplinas.

Assim, o professor necessita estar atento e exercitar uma participação efetiva na educação da criança, no que se refere à composição do currículo escolar, de modo que este venha estar a par do que compõe e deve compor o currículo educacional infantil.

O professor deve estruturar o currículo em educação infantil, promovendo uma relação sincronizada entre o brincar e o planejar na educação infantil, planejando as ações e as atividades que vão sendo construídas durante o percurso do ensino-aprendizagem das crianças.

Um projeto é uma abertura para variadas possibilidades, de caminhos imprevisíveis, criativos e ativos, inteligentes acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. (BARBOSA; HORN, 2008, p.42).

A projetualidade na escola implica em uma articulação entre proposta pedagógica e a organização do ensino em projetos de trabalho, isto requer uma participação de toda a comunidade escolar incluindo: alunos, professores, funcionários, direção e pais dos alunos. Essa ação deverá ser uma construção coletiva da perspectiva de cidadão que a escola pretende formar.

Nesta linha de pensamento, é importante entender a proposta pedagógica como um instrumento que responda às necessidades sociais da comunidade e a partir disso, desvelar o “para que” e “para quem” se ensinar. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 43-4).

Quando nos referimos a Projeto de trabalho, estamos também tratando de um exercício de organizar estratégias e materiais, colocando os alunos em contato com diferentes objetos da cultura que, muitas vezes só estarão disponíveis na escola.

O professor atua como se fosse um guia que indica vários caminhos para atingir o conhecimento, este exercício de organizar estratégias, materiais e recursos para se atingir a aprendizagem segundo Barbosa e Horn, (2008, p. 45) é chamado de “planejamento”, esta ação se repete quando nos propomos a falar da organização de atividades no que se refere a projetos de trabalho.

Assim, elaborar projetos neste mundo contemporâneo significa também, considerar o que as crianças já sabem e trazem consigo enquanto informação, para que se estabeleçam diversas relações entre o que se sabe e o que é novidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade lúdica promove ao ambiente escolar uma harmonia entre o fazer pedagógico e a aprendizagem infantil, pois organiza o processo de ensino e aprendizagem em uma rotina mais prazerosa, proveitosa e significativa para a criança.

O brincar revela por meio de representações de fatos cotidianos algumas posturas, como

também sonhos e desejos. Tais comportamentos podem ser comprovados por meio de atividades.

A educação infantil precisa assumir o dever de criar estruturas onde a criança sinta-se acolhida, amparada, estimulada e compreendida. Neste sentido é possível constatar que o brincar, juntamente com o faz-de-conta é meio pelo qual o professor e a instituição podem analisar situações diversas no desenvolvimento da criança e que o lúdico estrutura meios para superação de possíveis dificuldades além de identificar como acontece a aquisição de conhecimento na criança.

Por meio de questionamentos o professor medeia o conhecimento e depois pode provocar outras dúvidas a fim de promover uma curiosidade maior nas crianças em relação a outros fenômenos, construindo assim uma aprendizagem significativa.

A tensão entre o desejo da criança e a realidade objetiva é que da origem ao lúdico acionado pela imaginação. Assim, podemos afirmar que as brincadeiras por abrir espaços para o jogo da linguagem com a imaginação se configuram como possibilidade da criança forjar novas formas, conceber a realidade social e cultural em que vive, além de servir como base para construção de conhecimentos e valores. Isto faz com que o Brincar seja uma grande fonte de desenvolvimento e aprendizagem.

A relação do brincar e o desenvolvimento da criança permite que se conheça com mais clareza importantes funções mentais, com o desenvolvimento do raciocínio da linguagem.

É preciso então que os professores se coloquem como participantes, acompanhando todo o processo da atividade, mediando os conhecimentos por meio da brincadeira e do jogo, a fim de que estes possam ser reelaborados de forma rica e prazerosa.

Consideramos que o lúdico precisa nortear as atividades em todos os sentidos, de modo que as crianças reconheçam a escola como um espaço de exploração e experimentação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP; Gisela. Educação Infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. Ampliação do Ensino Fundamental para Nove anos: 3º relatório do programa / Secretaria de Educação Básica. – Brasília a: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional Para a Educação INFANTIL/ Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, V.3. i.L, 1998.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990, Lei 8.242 12 de Outubro de 1991. 3. ed.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. Tradução de Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 5. Ed. São Paulo: Cortez. 2001.

MOYLES, Janet R. Só Brincar? O Papel de Brincar na Educação Infantil. Porto Alegre, Artes Médicas, 2007.

OLIVEIRA, Vera Barros de. O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Cristiane Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores em creche. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TELES, Maria Luiza Silveira. Socorro! É Proibido Brincar! Petrópolis. Vozes, 1997.

VYGOTSKY, L. A Formação Social da Mente. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1984.

REFERÊNCIAS – MEIO ELETRÔNICO

<http://www.webartigos.com/artigos/ludopedagogia-uma-tecnica-de-ensinar/47233/>

<http://playtable.com.br/blog/o-que-e-ludopedagogia-e-como-ela-se-aplica-as-escolas-brasileiras/>



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Fapesp
e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RACIAL ETHNIC EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Selma Augusto

RESUMO

Para decolonizar o pensamento é necessário romper com os paradigmas ultrapassados que consideram a criança ausente de suas potencialidades e buscar conhecimento nas leituras que pautam por uma educação emancipatória que permite a criança ser e estar em lugares que acolhe, potencializa seus saberes, amplia sua cultura, que respeita sua história de vida e sua maneira particular de estar e viver o mundo. As infâncias são muitas e as crianças pobres negras e indígenas em sua maioria, não é ofertado o direito de viver suas infâncias, por dificuldades econômicas, sociais, a ausência de políticas públicas que lhes garanta o acesso e a permanência a escola, pois logo na chamada tenra idade são convocadas a ajudar no sustento da casa. Sendo assim, descolonizar a educação significa também descolonizar o sistema estrutural racista que insiste em deixar estas crianças do lado de fora dos portões das escolas e segundo a Constituição Federal no Art.3 versa sobre a redução das desigualdades, promoção do bem estar independente de origem, raça, sexo, cor e idade compromissos que devem ser prioridade para o sistema de ensino e educadores da Educação Infantil.

Palavras-chave: Decolonizar, crianças negras e indígenas, educação emancipatória, preconceito, discriminação.

ABSTRACT

In order to decolonize thinking, it is necessary to break with the outdated paradigms that consider the child absent from his potentialities and seek knowledge in the readings that are guided by an emancipatory education that allows the child to be and be in places that he welcomes, enhances his knowledge, expands his culture, that respects your life story and your particular way of being and living the world. There are many childhoods and poor black and indigenous children in the majority, the right to live their childhoods is not offered, due to economic and social difficulties, the absence of public policies that guarantee them access and permanence to school, as soon as called young age are called upon to help support the home. Thus, decolonizing education also means decolonizing the racist structural system that insists on leaving these children outside school gates and according to the Federal Constitution in Art.3, it is about reducing inequalities, promoting well-being regardless of origin. , race, sex, color and age commitments that should be a priority for the early childhood education system and educators. Keywords: Decolonize, black and indigenous children, emancipatory education, prejudice, discrimination.

INTRODUÇÃO

A convivência com as crianças nas rodas de história, de conversa e nas vivências diárias nos permite observar que elas têm a necessidade pulsante, interna, visceral de se expressar, falar sobre os temas que surgem em uma história ou conversa, querem falar e exige a escuta atenta dos colegas e da professora, e os assuntos geralmente despertam o interesse de todos, levantam hipóteses, expressam diferentes opiniões, fazem associação, comparam com detalhes de sua vida com a família, com suas experiências e com o entorno em que vivem.

Percebemos que nessa fase as crianças apreendem o mundo em contato com as vivências realizadas, de maneira concreta em contato com os objetos, as ideias, a cultura e com a interação com o outro, elas são capazes de elaborar e organizar seu pensamento, reconhecer e representar a sua realidade e atribuem diferentes significados às suas experiências de vida.

“Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009).

A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DA EDUCADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educadora de crianças de 0 a 3 anos tem papel fundamental na formação humana dessas crianças, que chegam às creches cada vez mais cedo, por ser direito subjetivo e devido à estrutura familiar que tem se reformulado devido à dinâmica social, sendo assim a educadora tem a responsabilidade de ensinar valores e é de suma importância combater todas as formas de preconceito que venha a ser manifestada por parte dos adultos ou por crianças dentro e fora do contexto escolar.

“A educação infantil pode ser entendida, dentre outros, a partir de dois ângulos distintos e complementares: o primeiro como território em que deve ser assegurada a interação respeitosa e positiva com a diferença. O segundo como instrumento de transformação social no sentido em que forma a primeira infância para valorizar positivamente a diferença, dissociando diferença de inferioridade, de tal sorte que a médio e longo prazos o preconceito e a discriminação sejam erradicados da sociedade.” (Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil, 2011).

Na Educação Infantil há uma crença de que o preconceito, discriminação não fazem parte do dia a dia do contexto escolar e por esta razão temos que refletir sobre esta questão, entretanto sabemos que educadores fazem escolhas levando em consideração o fenótipo das crianças, que crianças se recusam a brincar com os colegas devido à cor da pele, há discriminação com as famílias, com profissionais da educação e com as crianças, ou seja, estamos longe de nos cons-

tituir como um país de igualdade social.

Devemos considerar que vivemos em um país constituído por uma grande diversidade étnico-racial, mas esta temática ainda é pouco discutida, refletida ou é inexistente no âmbito do currículo escolar.

“Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas.” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009).

As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na rede pública e particular de ensino no país, portanto educadores não podem alegar desconhecimento da lei ou ignorar o fato que é comprovado por estudos que a desigualdade se faz presente na educação básica, sendo marca expressiva da desigualdade no aspecto racial.

A diversidade está presente na escola e durante a Educação Infantil às crianças percebem as diferenças e semelhanças entre os sujeitos que fazem parte do seu convívio escolar, tais como: a textura dos cabelos, a cor da pele, dos olhos, os traços fenótipos e dependendo da postura do educador que é a referência para meninas e meninos, as diferentes características de cada criança podem ser valorizadas, respeitadas ou a educadora pode ter uma postura preconceituosa e vir a desmerecer as diferenças reforçando o preconceito, a discriminação, o racismo. Dependendo dos recursos emocionais, afetivos e sociais que são oferecidos esse processo pode ser determinado pela constituição de uma identidade positiva ou negativa de si mesmo.

Entretanto, sabemos que para a construção de uma identidade positiva a criança precisa se reconhecer dentro do espaço educacional, a criança negra, indígena, imigrante precisa se ver como negra, como indígena, como imigrante, as crianças precisam aprender a valorizar, a respeitar a imagem que tem de si e ter modelos que as representem dentro e fora do contexto escolar.

Os materiais disponibilizados devem ser adequados à prática de uma educação promotora da igualdade racial, os brinquedos, as imagens, os livros, vídeos, fotos, jogos devem retratar a diversidade cultural e não reproduzir os padrões que são ditados por uma ideologia política.

A questão étnico-racial deve ser contemplada no Projeto Político Pedagógico, no Currículo Escolar, no Planejamento e no dia a dia das escolas, precisamos dialogar com as diferenças constantemente para transformar ideias, valores, sentimentos e comportamentos que estão cristalizados e não nos permite avançar em direção à erradicação do preconceito, do racismo e da discriminação. É necessário ampliar o diálogo a respeito das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 para que sejam efetivamente institucionalizadas.

(“...”) decisões do cotidiano escolar podem ensejar grandes transformações na educação e na sociedade brasileira, a fim de construirmos um país mais forte, coeso, e no qual todos os brasileiros sejam tratados com igualdade e dignidade.” (Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial, 2012).

Nossa intenção é tratar da questão étnico-racial de maneira natural seguindo as sutilezas das crianças, respeitando, valorizando as diferenças culturais, acreditamos que a roda de conversa, de história e as vivências devem se apoiar na sensibilidade, no imaginário, na essência, na expressão singular das crianças, com a intencionalidade de oferecer situações significativas, transformadoras que permitam a elas olharem o outro como parte complementar da sua história de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador da Educação Infantil precisa assegurar o desenvolvimento integral (psíquico, emocional, afetivo, cognitivo, moral) de todas as crianças, entretanto sabemos que às crianças negras e indígenas fazem parte de um grupo vulnerável e enfraquecidos política, econômica e socialmente, como educadora da Educação Infantil não posso me calar contribuindo para perpetuação de práticas discriminatórias que transformam a vivacidade de crianças negras, indígenas e imigrantes em pessoas com autoestima baixa, envergonhados pela cor da sua pele, de seu corpo, da textura de seus cabelos, devido a seu pertencimento racial (racial no sentido político e não científico, sentido que classifica, coloca rotulo social). Precisamos travar uma luta contra o preconceito e empoderar essas crianças, afetar de maneira positiva a sua autoestima, transformar a visão que tem de si mesma para que tenha orgulho de sua história e de “Ser” como é Ser Humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. Gênios da humanidade: ciências, tecnologia e inovação africana e afrodescendente. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2017.

MARTINS, Maria Aparecida dos; MELLO, Ana Maria. Dor de mordida tem cor? In:

- MELLO, Ana Maria et al. (Orgs.). O dia a dia das creches e pré-escolas: Crônicas brasileiras. Porto Alegre: ArtMed, 2010.
- Ministério da Educação (MEC). Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.
- MOREIRA, Adilson. Racismo recreativo. São Paulo: Pólen, 2019.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Cadernos PENESB nº 5, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004.
- _____, _____, org. Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2000.
- _____, _____. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Munanga, Kabengele/Nilma Lino Gome. São Paulo: Global, 2006.
- NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro. São Paulo, Perspectiva, 2016.
- PIAGET, Jean. Inconsciente afetivo e inconsciente cognitivo. In.: Piaget. Rio de Janeiro: Forense, 1972.
- RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do feminismo negro. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- _____, _____. Pequeno Manual Antirracista. São Paulo, 2019
- RODNEY, William. Apropriação Cultural. São Paulo: Pólen, 2019.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor. Salvador, 2018.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, 2015.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: COMO AS ESCOLAS PODEM CONTRIBUIR PARA A TRANSFORM[AÇÃO] DE 1/2 AMBIENTE POR INTEIRO

ENVIRONMENTAL EDUCATION: HOW SCHOOLS CAN CONTRIBUTE TO THE TRANSFORMATION OF THE ENTIRE 1/2 ENVIRONMENT

Verena Santos Uanís

RESUMO

O crescimento populacional e o processo de industrialização vêm intensificando os problemas ambientais pois geram resíduos de difícil remoção que poluem solos, recursos hídricos e o ar. Além disso, a exploração de recursos naturais, a introdução de espécies exóticas, a atividade mineradora, o derramamento de petróleo na água, a eutrofização, entre outras atividades humanas, causam significativo impacto ecológico, o que tem despertado grande interesse por projetos de educação ambiental nas escolas.

Palavras-chave: Problemas ambientais, contaminação, impactos, projetos, escola.

ABSTRACT

Population growth and industrialization have intensified environmental problems, because they generate waste that is difficult to remove, and it pollutes soil, water and air. In addition, the exploitation of natural resources, the introduction of exotic species, mining, the spilling of oil into the water, eutrophication, among other human activities, cause a significant ecological impact, which has aroused great interest in environmental education projects at Schools.

Keywords: environmental problems, contamination, impacts, projects, school.

INTRODUÇÃO

A humanidade finalmente acordou para a necessidade de cuidar do meio ambiente. Hoje, temas ambientais, outrora considerados irrelevantes, ocupam grande espaço na sociedade. No entanto, muitas pessoas ainda acreditam que os recursos naturais são inesgotáveis e acabam comprometendo a qualidade do ambiente em que vivemos, já que, o consumo exagerado, os desperdícios, o descarte incorreto do lixo, os desmatamentos, as queimadas, a extinção de espécies e a poluição seguem frequentes em nosso cotidiano.

A Constituição Federal, em seu art. 225, dispõe:

“Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

Diante desse contexto, cabe a escola o papel de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino por meio da adoção de práticas que reduzam os impactos ambientais e que visem a formação de uma consciência crítica dos educandos. Para tanto, torna-se fundamental a implantação de projetos que proporcionem aos alunos meios efetivos para a compreensão dos fenômenos naturais, das ações humanas e suas consequências para o meio ambiente.

Os projetos realizados na escola contribuem de forma positiva para a aprendizagem, uma vez que, ampliam os conteúdos das disciplinas e valorizam os saberes dos alunos. Segundo Guimarães (2009), os projetos com pesquisa devem, primeiramente, objetivar a superação da reprodução do que se encontra nos livros. Para isso, os alunos e o professor devem assumir uma atitude reflexiva e questionadora frente ao conhecimento historicamente produzido.

DESENVOLVIMENTO

Um problema contemporâneo em discussão é o aumento de atividades que geram impactos ambientais. Em português, a palavra impacto significa choque ou colisão. Portanto, impacto ambiental seria uma espécie de choque causado por ação humana em desarmonia ao equilíbrio do meio ambiente. Ao longo dos seus 4,6 bilhões de anos, a Terra registra diferentes tipos e frequências de impactos ambientais. O primeiro tipo de impacto causado pelo homem provavelmente derivou-se do domínio do fogo (Branco, 1994). Na medida em que a humanidade foi desenvolvendo novas tecnologias e foi perdendo a relação natural com a terra e suas culturas, os impactos ambientais foram se intensificando.

A maioria dos impactos ao meio ambiente são decorrentes do aumento populacional e do processo de industrialização. Este processo, embora tenha trazido muitos benefícios para a sociedade em geral, produz resíduos e/ou substâncias químicas que poluem o solo, a água e a atmosfera. Toda essa intervenção do homem, ao longo do tempo, provocou o surgimento de áreas degradadas.

Considerando o descaso com os recursos naturais, o aumento de atividades que geram

impactos, a carência de projetos que visem a preservação do meio ambiente e a importância da escola como espaço transformador, torna-se essencial o desenvolvimento de trabalhos relacionados a educação ambiental, a fim de proporcionar a reflexão sobre os atuais problemas ambientais e identificar possíveis soluções para algumas dessas questões.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1985, p. 07)

Em meio a tantos desafios enfrentados no processo educativo, os projetos ambientais surgem como ferramenta de interação entre escola e comunidade para a preservação do meio ambiente. Isso porque, grande parte da população frequenta a escola e as ações realizadas neste âmbito podem mudar a forma de pensar dos alunos, fazendo com que o conhecimento adquirido seja usado dentro e fora dele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas ambientais vivenciados pela sociedade contemporânea colocam em discussão a forma como o homem gere os recursos naturais. Sob tal perspectiva, é inegável a importância de projetos que abordem temas como educação ambiental, pois, em se tratando de crianças e adolescentes, indivíduos porosos a influências do meio, a escola pode exercer um importante papel na promoção de um ambiente saudável, tendo o educando como agente transformador, isto é, participando ativamente no diagnóstico e busca de soluções para problemas relacionados ao meio ambiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANCO, S. M. O Meio Ambiente me debate. 21. ed. São Paulo: Moderna, 1994. 88 p. (Coleção Polêmica).

COSTA, A.F.S., et al. Obtenção de consórcio de microrganismos a partir de amostra de petróleo. Disponível em: http://www.unicap.br/revistas/revista_e/artigo1.pdf. Acesso em: 05 de jan. 2022.

PORTAL SÃO FRANCISCO. Degradação ambiental. Disponível em:

<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/meio-ambiente-degradacao-ambiental/#ixzz20RG0HAzV>. Acesso em: 03 de jan. 2022.

GUIMARÃES, Luciana Ribeiro. Atividades para aulas de ciências. 1ª ed. São Paulo: Nova

espiral, 2009

HORTAS suspensas: o que é e Como fazer. Tudo em foco. Disponível em: <http://www.tudo-emfoco.com.br/horta-suspensa-o-que-e-e-como-fazer.html> Acesso em: 29 de Dez. 2021

PINTO, G. R.; LIMA, R.C.V. O dia-a-dia do professor. 13ª ed. Minas Gerais: Fapi Ltda, 2000.

RICKLEFS, R.E. A Economia da Natureza. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

SIRVINKAS, Luís Paulo. Manual de Direito Ambiental. 2ª ed. rev.atual e ampl. São Paulo. Saraiva, 2003

VAMOS cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola / [coordenação: Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber]. – Brasília: Ministério da educação, coordenação geral de educação ambiental: Ministério do Meio Ambiente, departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.