

EDUCAÇÃO

CONTINUADA

N.3

EDUCAÇÃO,
CIÊNCIAS E SUAS
TECNOLOGIAS



Revista Educação Continuada

Educação, Ciência e suas Tecnologias

São Paulo - SP, V.4 n.3, Março 2022

Conselho Editorial

Prof. Me. Enésio Marinho da Silva
Prof. Dr. Flávio da Silva
Profa. Me. Jonathan Estevam Marinho
Me. André Santana Mattos

Comissão Científica

Prof. Dr. Flávio da Silva
Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho
Prof. Me. Marcos Roberto dos Santos
Profa. Esp. Maria Aparecida Alves Xavier
Prof. Dr. André Magalhães Coelho

Revisão e Editoração

Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho

Direção Institucional

Prof. Me. Enésio Marinho da Silva

E24

Revista Educação Continuada (Eletrônica) / [Editor Chefe] Prof. Me. Enésio Marinho da Silva - Vol.4, n.3 (Março 2022) - CEQ Educacional - São Paulo (SP): Editora CEQ Educacional, 2022

85p.: Il color

Mensal

Modo de acesso: <<http://www.educont.periodikos.com.br/article/62462d3da9539555ab4278d3>>

ISSN 2675-6757 (On-line)

Data de publicação:31/03/2022

1. Ciências Humanas; 2. Educação; 3. Tecnologias de Aprendizagem;
I. Título

CDU 37/49
CDD 372.358

Bibliotecário Responsável: Emerson Gustavo Nifa | SP-010281/O



CEQ Educacional

R. Airi, 20 • Tatuapé • CEP: 03310-010 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

SUMÁRIO



Vol.4(ed.3), março 2022 (Educação, Ciência e suas Tecnologias)

Nesta e nas próximas edições, a revista Educação Continuada irá apresentar trabalhos relacionados às interseções entre educação, ciências e suas tecnologias. No foco principal reside nas possibilidades que esses três campos de conhecimento possuem para potencializar as re exões e práticas de ensino e aprendizagem.

ARTIGO CIENTÍFICO

p.5-13
A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE: JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Daniele Barboza Cabral

p.14-17
INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Andrea Basso Galuppi

p.18-27
AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
Ariane Lucia da Silva Consentino

p.28-40
A TRÍADE CULTURA, HOMEM E MÚSICA
Daniele Ferreira dos Reis

p.41-49

ARTE E EDUCAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

Daniele Ferreira dos Reis

p.50-59

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DA ARTE

Daniele Ferreira dos Reis

p.60-73

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ester Priscila Romera

p.74-85

INFÂNCIA, CONCEITO E EVOLUÇÃO HISTÓRICA

Simone Coelho do Nascimento

p.86-95

OS ESPAÇOS FÍSICOS NAS UNIDADES ESCOLARES

Rebeca Martineli de Melo

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE: JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autora: **Daniele Barboza Cabral**

Resumo

Este trabalho tem como intuito ressaltar a importância das brincadeiras e jogos no ensino infantil que através do lúdico enriquece o processo de ensino e aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas e interessantes. As brincadeiras parecem algo natural e inerente para as crianças, o lúdico facilita o processo de ensino e aprendizagem, permiti uma educação significativa, o aluno adquire conhecimento de si e do ambiente que a cerca, além de descarregar suas energias, executar sua criatividade e, de certa forma, treinar para os papéis que irão desempenhar no futuro. O lúdico explora diversas áreas que englobam o ser humano, como: cognitiva, motora, física, afetiva e social. E aponta como necessário para a criança como ponto fundamental entre a realidade e a fantasia, contribuindo com o desenvolvimento, a construção do indivíduo, de pensamentos, atitudes, valores, respeito ao próximo e da resolução de conflitos.

Palavras-chave: Educação. Aprendizagem. Jogos e Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

O educador no ambiente escolar é um mediador entre o aprendiz e a brincadeira, inter-relacionando as atividades para que possam estimular o aprendizado e ampliar o conhecimento de seu grupo. Compreender a importância dos jogos e das brincadeiras é importante para que possam ser integrados no ensino, como um dos pontos fundamentais entre a realidade e a fantasia, enriquecendo o dia-dia da sala de aula, contribuindo com a construção do ser humano valorizando as regras, criatividade, o respeito ao próximo e a resolução de conflitos.

Serão abordadas questões relacionadas aos jogos e brincadeiras e de que forma a criança se desenvolve, evolui e aumenta seu grau de aprendizagem de acordo com as fases de desenvolvimento. Escritores como Vygotsky e Piaget apontam como as brincadeiras e os jogos são importantes no desenvolvimento da criança.

É preciso que o educador esteja atualizado para que suas aulas sejam mais dinâmicas e que tenha

diversas metodologias incluindo brincadeiras e jogos, tornando assim a aula mais atraente e significativa para o aprendiz.

De acordo com Vygotsky (1984, p. 74) o brincar possibilita as crianças um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam.

Os jogos e as brincadeiras estão contemplados em 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)

Os jogos e as brincadeiras são muito importantes no plano de aula do professor e pensar, falar, sobre eles não significa diminuir o seu papel, repensar como podem ser utilizados como poderes reguladores dos alunos.

Se questionássemos qualquer adulto como eram as suas brincadeiras, escutaríamos vários exemplos, como: esconde-esconde, casinha, corda, polícia, pega-pega, pião, bola etc. e muitos iriam responder que brincavam em lugares abertos como nas ruas, clubes e parques.

Desde os primórdios, o brincar é uma atividade, porém o brincar sofreu diversas alterações devido ao crescimento das cidades, mudança da rotina familiar e da escola. Devido ao crescimento das cidades, os locais destinados a brincadeiras algumas vezes se resumem a playground de prédios e quintais, as ruas muitas vezes não fazem mais parte do ambiente de brincadeiras, interações etc., muitas vezes a criança só têm a escola para brincar.

Por isso é importante o lúdico estar inserido no cotidiano escolar e que os professores saibam brincar, propor jogos e atividades lúdicas.

A brincadeira é uma atividade lúdica que pode ser realizada em grupo, dupla, trio, individual e deve estar presente na rotina escolar.

Saber utilizar a brincadeira como ferramenta de aprendizagem faz parte das novas orientações pedagógicas.

“As situações lúdicas, competitivas ou não, são contextos favoráveis de aprendizagem, pois permitem o exercício de uma ampla gama de movimentos que solicitam a atenção do aluno na tentativa de executá-los de forma satisfatória e adequada. Elas incluem, simultaneamente, a possibilidade de repetição para

manutenção e por prazer funcional e a oportunidade de ter diferentes problemas a resolver. Além disso, pelo fato de o jogo constituir um momento de interação social bastante significativo, as questões de sociabilidade constituem motivação suficiente para que o interesse pela atividade seja mantido". (PCNs.pág.29)

Os jogos possuem regras definidas, já as brincadeiras podem ser livres de regras, a criança pode utilizar da imaginação, criar as suas próprias regras, utilizando diversos objetos para brincar e explorar o mundo.

De acordo com FRIEDMANN (1996) a brincadeira refere-se ao comportamento espontâneo ao realizar uma atividade das mais diversas. A criança brinca mesmo sem orientações e brinquedos.

A partir do lúdico a criança desenvolve a sua personalidade, as capacidades físicas, intelectuais e verbais.

O jogo simbólico tão presente nas brincadeiras faz com que a criança represente a vida de uma forma lúdica. Quem brinca se torna um adulto equilibrado e consciente. A brincadeira é um elemento importante na formação psíquica e física da criança de acordo com VELASCO (1996).

KISHIMOTO (2002) diz que o brincar promove a busca por meios e pela exploração exercendo papel fundamental na construção de saber fazer. Por ser a forma mais original que a criança tem de relacionar e apropriar-se do mundo, é através dele que a criança se relaciona com as pessoas e objetos ao seu redor, aprendendo o tempo todo com as experiências que pode ter.

A brincadeira é caracterizada pelo divertimento, de acordo com as diretrizes a ludicidade, não se preocupa com a razão ou com a sua formatação. Brinca-se com tudo e de tudo.

Na brincadeira à existência das regras simples ou a inexistência das mesmas. Para (Silva e Gonçalves, 2010):

Ausência de tensão e não compromisso com resultados, com liberdade na sua construção e ao praticar e tem por objetivo a diversão, na busca de prazer e alegria, apresentando enorme dimensão simbólica, criando ponte entre os mundos: imaginário e real". (SILVA E GONÇALVES, 2010).

Através das brincadeiras sejam elas livres ou direcionadas é possível aprender.

Pesquisas realizadas em diversas áreas do conhecimento têm apontado que através das brincadeiras a criança se expressa, aprende e se desenvolve.

Para Piaget o brincar está ligado as relações sociais com os sujeitos, diz ainda que o brincar é algo intrínseco do ser humano, ou seja, faz parte de todos, já nascemos assim.

JOGOS COMO UM INSTRUMENTO LÚDICO

Através do lúdico a criança está em constante exercício, sendo desafiada a explorar o mundo a sua volta, cheio de fantasia e imaginação. Para Palangana (1994), a origem e o significado dos jogos infantis requerem a investigação das raízes folclóricas responsáveis pelo seu surgimento. Estudos clássicos destacam a determinação das origens brasileiras na mistura de três raças ou na assimilação progressiva, nos primeiros séculos, das raças negra e branca, na figura dos primeiros portugueses colonizadores.

No ato de brincar a criança se sente livre para criar e recriar o seu mundo, através da criatividade a criança se descobre.

Platão (339 a.C.), relata que aprendemos mais sobre uma pessoa em uma hora de brincadeira do que uma vida inteira de conversação.

Os jogos e as brincadeiras também servem para estimular o desenvolvimento físico além do intelectual, promovendo o estímulo, desenvolvimento e compreensão corporal.

Borba 2006, ressalta que o jogo visto apenas como recurso didático não contém os requisitos básico que configuram uma atividade como brincadeira, isto é, ser livre, espontâneo, não ter hora marcada, nem resultados determinados.

O lúdico aplicado na aprendizagem na forma de jogos e brincadeiras favorece o desenvolvimento em várias esferas, colaborando com o aprendizado e a criança entende como momentos de diversão, brincadeiras e recreação, não enxergando o aprendizado de forma cansativa, obrigatória.

Através do jogo a criança entra em contato com o mundo, com a sociedade e com ela mesma. Ao esperar a sua vez de jogar ou brincar a criança desenvolve noções de coletividade, respeito ao próximo e nos anos iniciais é necessário esse desenvolvimento, pois o aprendiz pode se desprender do egocentrismo que ainda se faz presente na fase de desenvolvimento que a criança está vivendo.

Nos jogos de exercício, que é da fase do nascimento até o surgimento da linguagem, o objetivo é o prazer do funcionamento, o simples divertimento; os jogos simbólicos que vão do aparecimento da linguagem até os 6-7 anos, são aqueles em que surge o símbolo, que possibilita a criança “criar” sua realidade utilizando para isso a imaginação, nessa fase a criança procura se autoafirmar. Nos primeiros anos do ensino fundamental as crianças estão entre a fase simbólica, porém já percebem os valores das regras e dos jogos em grupos.

Os jogos de regras, que iniciam aos 6-7 anos, são aqueles que surgem elementos que vão reger

comportamento e as atitudes nos jogos, sendo que as regras têm origem nas relações sociais e individuais que a criança recebe ou já recebeu.

Para CAILLOIS (1990), os jogos são atividades que possuem certa relatividade temporal, pois sua ação dura enquanto continuar a gerar divertimento e alegria. O resultado de um jogo sempre se encontra em suspensão, caso contrário, não teria o menor sentido continuar a realização da atividade.

Se o jogo é uma atividade lúdica é necessário que o educador saiba organizar e planejar as suas aulas inserindo o jogo na rotina, criando espaços, disponibilizando materiais, participando, interagindo e assim fazer a mediação da construção do saber.

É importante o educador ter como objetivo ampliar a vivência da criança com o ambiente físico, com os brinquedos, brincadeiras, jogos e com outras crianças. Um ambiente rico ajuda a variar as experiências da criança, permitindo que crie relações, descubra e aprenda.

O professor não deve utilizar o lúdico apenas do ponto de vista metodológico, é necessário oferecer oportunidades de escolha, de preparação do ambiente para que nessa interação o aluno consiga fazer novas descobertas e aprender.

Existem diversos jogos de regras que contribuem para o desenvolvimento social do aluno, fazendo com que tenha uma melhor adaptação as mudanças que ocorrem durante a vida, nos jogos as regras se transformam constantemente, dependendo da criatividade e necessidade dos envolvidos no jogo.

FRIEDMAN (1996) afirma que a criança ao brincar torna real o que imagina e que não há atividade lúdica sem regras, a diferença é que nos jogos as regras não precisam e não são expostas explicitamente. O autor acredita que o respeito as regras é uma fonte de prazer e permite à criança se sentir parte da realidade.

FRIEDMAN (1996) menciona um fato interessante, a ideia de que a criança, por meio dos jogos de regras, começa a se autoavaliar segundo suas próprias ações, comparando-as com as de outras crianças.

O desenvolvimento do pensamento abstrato é estimulado nos jogos de regras, pois a criança cria e recria as regras, toma decisões, gera novos significados que diante das variadas situações proporcionam o desenvolvimento cognitivo.

A criança começa a vivenciar as regras coletivas, o que contribui para o seu desenvolvimento social e para formação de um cidadão, aprende que é necessário seguir regras da sociedade e que se não forem seguidas terá que lidar com as consequências da sua escolha, podendo ser punida. Aprende a respeitar as pessoas e a

sociedade. Ela aprende a pensar, questionar, argumentar, modificar a regra, aderir ou não e viver uma situação lúdica entre as outras crianças.

Reconhecer a importância do brincar e como parte fundamental da cultura da criança faz com o educador elabore estratégias didáticas para promover o ensino-aprendizagem.

É importante valorizar e enxergar a contribuição dos jogos e brincadeiras dentro dos anos iniciais é proporcionar uma aprendizagem muito rica e variada no cotidiano escolar possibilitando que as crianças se apropriem de saberes e conhecimentos ligados ao brincar e a cultura da infância.

O SIGNIFICADO DO BRINQUEDO E DO JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas definições de Aberastury (1992) a atividade lúdica é espontânea na criança e pelo seu caráter desinteressado pode ser considerada com uma das raízes da atividade estética (ciência que trata do belo e do sentimento que ele desperta em nós). Para ela o brinquedo significa: divertimento, divertir-se infantilmente. Passatempo: coisa de pouca importância: gracejo, caçoadas; diversão carnavalesca; folia; objetos que servem para as crianças brincarem. E o jogo: atividade física ou mental organizada por um sistema de regras; brinquedo, passatempo; mecanismo de direção de um veículo; escárnio; aposta.

De acordo com a visão piagetiana, na brincadeira não há compromissos com a realidade. Dessa forma, a criança completa sua percepção de pais, irmãos, professores, polícia, etc., através do que representa esses personagens.

Segundo Piaget (1997), a principal característica do desenvolvimento infantil na criança de zero a dois anos, é a ausência de representação mental dos objetos, estando na fase sensório motora. Aos poucos ela vai desenvolvendo reflexos neurológicos básicos que constituirá esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio ambiente em que está inserida. Sua inteligência ainda é prática e utiliza esquemas motores para socializar as inteligências simbólicas. Tais reflexos podem e devem ser estimulados para um melhor desenvolvimento motor nesta fase inicial.

Vygotsky (1998) salienta que a criança pequena tem uma necessidade muito grande de ter seus desejos realizados imediatamente e nas crianças em idade pré-escolar existem grandes quantidades de desejos impossíveis de se concretizarem imediatamente e, é neste período que surgem os brinquedos inventados,

justamente para que possam experimentar tendências realizáveis. Na medida em que as crianças vão desenvolvendo outros jogos e brincadeiras, surgem também novas necessidades, que implicam na prática da colaboração e na socialização das ideias. Para Piaget (1997), a educação infantil é responsável pelo desenvolvimento motor e cognitivo da criança, especialmente no que se refere à integração social e às primeiras noções de responsabilidade e de cooperação entre os grupos. Para que essa fase de desenvolvimento ocorra de modo eficaz, é necessário que o educador estimule a criança, seja o mediador das ações em sala de aula.

Piaget (1997), diz que o educador precisa estimular a participação das crianças em brincadeiras e jogos. O estímulo também deve favorecer a conversa e a socialização, o respeito e o companheirismo, dessa forma os jogos e as brincadeiras contribuirão para o desenvolvimento cognitivo, motor e sociocultural do aprendiz.

Quando o educador manifesta uma atitude de compreensão e de aceitação – e o quando clima de sala de aula é de cooperação e respeito mútuo – a criança sente-se segura emocionalmente e tende a aceitar mais facilmente o fato de ganhar ou de perder como algo normal e decorrente do próprio jogo. O papel do educador é fundamental no sentido de preparar a criança para a competição sadia, na qual imperam o respeito e a consideração pelo adversário. (RIZZI e HAYDT, 2000)

Nota-se, através da abordagem de Rizzi e Haydt (2000), o quanto o papel do professor é essencial na elaboração, na execução e na intervenção nas atividades lúdicas para que ocorra o desenvolvimento cognitivo, motor e sociocultural.

É necessário o professor preparar-se e estimular os alunos, para superar e aceitar os desafios que vão surgindo a cada nova fase de desenvolvimento do aprendiz. Também é importante estimular o espírito de competição de uma forma saudável, onde o aluno tenha vivência com os sentimentos de vitórias e perdas.

Jogo supõe relação social, supõe interação. Por isso, a participação em jogos contribui para a formação de atitudes sociais como: respeito mútuo, solidariedade, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade, iniciativa pessoal e grupal. É jogando e brincando que a criança aprende o valor do grupo como força integradora no sentido da competição saudável e da colaboração consciente e espontânea. (RIZZI e HAYDT, 2000)

Piaget (1997) estudou a influência do lúdico na formação do pensamento verbal e intuitivo e na formação da inteligência. Para ele, o jogo se estrutura em categorias: jogo do exercício, no qual o objetivo é exercitar a função em si, o jogo simbólico, onde o indivíduo se coloca independente das características do

objeto, funcionando em esquema de assimilação e o jogo de regra e, se envolve uma relação individual citada pelo autor, que é o jogo de construção, em que a criança cria algo. Sendo que esta última se situa entre o jogo e o trabalho pelo compromisso às características do objeto em questão. Piaget (1997), afirma que o jogo de construção é como uma espécie de ponte entre a espontaneidade da criança e o trabalho com regras, disciplina etc.

A fase mais importante do jogo infantil é o jogo simbólico, que obriga a adaptação a um mundo social quais os interesses e as regras permanecem exteriores, assim como um mundo físico que as crianças mal compreendem, porém tem como objetivo desenvolver o lado afetivo e intelectual, é importante apontar que nessas atividades lúdicas é desenvolvido as linguagens dos primeiros contatos sociais com outras crianças e adultos.

O processo de socialização pode ser definido como:

Processo pelo qual as crianças aprendem os padrões, os valores e comportamentos esperados em sua cultura e sociedade. Nos primeiros dois anos, os pais são os principais agentes da socialização. Esta ocorre através dos modelos de comportamento dados pelos pais, expressando aceitação e carinho, colocando restrições ou dando liberdade, e punindo o comportamento inaceitável. (MUSSEN, 1995)

As atividades lúdicas proporcionam situações em que a criança desenvolve habilidades que não são apenas a sua, pois conforme o contato com outras pessoas a criança passa a conhecer outras personalidades, outras formas de reação, de brincadeiras, de falar, agir, podendo assim se inspirar e aprender. Com esse contato a criança aprende a enxergar o outro, aprende os valores de certo e errado e sobre o bem e o mal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Associados a educação as brincadeiras e os jogos, podem contribuir muito para o desenvolvimento do aprendiz. Mas alguns aspectos são necessários como a conduta do educador, sua intervenção durante as atividades e o ambiente proporcionado para o aluno. Observados esses aspectos, as atividades lúdicas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. Quanto mais o professor conhece as características de cada fase do desenvolvimento infantil, melhor conduzirá as atividades, despertando nos educandos novas competências e habilidades.

As atividades lúdicas devem ser agradáveis e prazerosas a ponto de acompanhar a criança em toda a sua

vida, já que um dos problemas dos adultos e, sobretudo, dos adultos professores, é que eles desaprenderam a arte de brincar, que torna a vida mais leve.

Fica claro a necessidade das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil e como uma grande ferramenta pedagógica.

Se os jogos e as brincadeiras pressupõem aprender então que façamos das atividades lúdicas uma fonte de aprendizado nas escolas.

REFERENCIAS

- ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus jogos**. São Paulo: ARTMED, 1992.
- BORBA, A. M. **O brincar como um mundo de ser e estar no mundo**. Brasília, DF: Estação Gráfica, 2006.
- BRENELLI, R. P., **O jogo como espaço para jogar**. Campinas: Papyrus, 1996.
- KISHIMOTO, TizukoMorchida. **O jogo, a criança e a educação**. São Paulo: Pioneira, 1995.
- LEBOVICI, G. DIATKINE, R. **Significado e Função do Brinquedo na Criança**. São Paulo: ARTMED, 1985.
- MUSSEN, P.H. **O desenvolvimento psicológico da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- PALANGANA, Isilda C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Plexus, 1994.
- PERRENOUD, P. **Construir competências é virar as costas aos saberes?** Revista Patio, São Paulo, n11, ano 3, pg. 15-19, 1999.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- RIZZI, L.; HAYDAT, R.C.C. **Atividades lúdicas na educação da criança: subsídios práticos para o trabalho na pré-escola e nas séries iniciais do 1º grau**. São Paulo: Ática, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autora: **Andrea Basso Galuppi**

Resumo

O presente trabalho possui como principal objetivo a realização da disponibilização de conteúdo voltado para o desenvolvimento completo de uma análise para que haja uma argumentação com o objetivo de identificar necessidade de aprimorar todas as leis e entendimentos sobre a Educação Inclusiva e consequentemente realizar a aplicação dela em sociedade, disponibilizando, assim, conteúdo aprimorado e benéfico para a sociedade acadêmica e científica. Com isso, torna-se perceptível a existência de uma redução da aplicação de inclusão completa dentro das escolas, tal inclusão que, como resultado, é possível gerar benefícios para a escola, melhorando, assim, o nível dela.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Sociedade. Deficiências.

INTRODUÇÃO

Diante do conhecimento de existência de uma necessidade de inclusão através de um Decreto-Lei nº 54/2018, é possível compreender a existência de um reforço para com a disponibilização de direitos que os alunos podem obter dentro da educação com todas as suas potencialidades gerais, expectativas e principalmente necessidade, tudo isso incluso em um conjunto de justificações compreendidas como respostas dentro de um sistema de projeto educativo considerado comum que proporciona para a sociedade em geral uma corroboração dentro do sentido presencial e verídico dentro de um sentido de constatação de equidade.

A educação proporcionada para a população brasileira realiza a constante discussão de conhecimentos há mais de uma década, buscando sempre realizar a disponibilização de conhecimentos voltados para os paradigmas que a escola proporciona através do completo segmento social e fundamenta para o desenvolvimento humano, tal situação proporcionará para todos os indivíduos condições de repleto desenvolvimento inevitável.

DESENVOLVIMENTO

Morin (2011, p.49-50) apresenta os princípios voltados para a existência de uma diferença e a caracterização da mesma quando se trata de uma condição humana de aceitação de um valor inquestionável através do presente texto:

“Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie Homo sapiens. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.”

COMPROMISSO COM A INCLUSÃO SOCIAL

Buscar meios de compreender a situação que o Brasil para gerar meios adequados de generalizar e distribuir necessidade extrema para o desenvolvimento e a disponibilização de inclusão de pessoas portadoras de deficiências físicas ou psicológicas dentro das escolas é de extrema importância para o desenvolvimento do presente trabalho, portanto, faz-se necessário entender como surge essa necessidade, entender como é realizada a cobrança real de disponibilização concreta de objetificações e situações completamente esperadas e necessárias para com a sociedade atual.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (n.º 1 do artigo 1.º).

REFERENCIAL TEÓRICO

O supracitado Decreto-Lei busca assumir e compreender toda a perspectiva e necessidade de aprimorar e proporcionar um meio, um ambiente mais inclusivo, tanto no social quanto no meio educacional. Esse Decreto-Lei atua em completa harmonia com inúmeros outros normativos que visam melhorar a educação básica e secundária do Brasil.

Cada aluno ou um cada grupo de alunos possuem um perfil a serem encaixados, onde é imprescindível destacar a existência de um Perfil de Saída da escolaridade obrigatória, ou seja, de forma inclusiva, a base escolar é desenvolvida e gerada para que haja uma mudança a nível governamental e organizacional a fim de atender inúmeros parâmetros do saber fazer e do saber estar com a atenção para a diversidade, equidade e democracia, pontos extremamente importantes.

É gerado, assim, um princípio, onde a flexibilidade em grande potência se transforma em uma arma letal para o auxílio e melhoria da educação fundamental e da educação inclusiva, onde é possível encaixar a flexibilidade em âmbitos como o da gestão e colaboração do trabalho dos docentes. Aumentando, assim, uma oportunidade e conhecimento para que o potencial máximo seja atingido durante as aulas.

Portanto, tal conjunto de normas e leis podem, de maneira correta e objetiva, serem entendidos como um meio de oferecer e destacar a inovação e necessidade de um sistema educativo que visa auxiliar e proporcionar às crianças de todos os modos uma educação de qualidade, além de conseguir desviar de problemas e obstáculos sociais, financeiros e educacionais.

OBJETO DE ESTUDO

O primaz objetivo de desenvolvimento e aproveitamento do conteúdo e o de possibilitar e utilizar os benefícios existentes para a educação infantil através da utilização da inclusão social como metodologia de expansão social. Com isso, é imprescindível apresentar as possibilidades de aplicação, bem como os materiais e os benefícios existentes para a utilização dessa metodologia tão útil e interessante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da constante necessidade de buscas que formem um conteúdo qualitativo, explicativo e quantitativo quando o objetivo é desenvolver uma análise descritiva com base no tema voltado para a educação inclusiva faz-se necessária a realização constante da chamada de atenção para os problemas existentes dentro das escolas e instituições.

É possível analisar a existência de uma possibilidade de disponibilização formal de conteúdos que

rondam a necessidade de disponibilização desses conteúdos, tal conteúdo é extremamente delicado e pode ser corretamente tratado através da exigência de meios mais rigorosos de conscientização e formação de metas para disponibilizar escolas mais adaptadas para pessoas portadoras de deficiências.

Com isso, tornar óbvia a necessidade de desenvolver e aprimorar as relações extracurriculares com o objetivo de proporcionar formas de ensino e disponibilização de ensino inclusivo possibilita a necessidade constante de desenvolver corretamente movimentos para a conscientização populacional e exigência de direitos fundamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, de forma perceptível possui o principal objetivo de gerar profissionais capacitados de conviver em sociedade empregando a cidadania de forma comprovada, com isso, faz-se necessário buscar formas de disponibilização de conteúdo completo com o objetivo de descrever, desmentir e reformular todo conhecimento voltado para a educação.

Através desse conteúdo apresentado, torna-se perceptível a existência de uma necessidade, em pleno século XXI, de maior inclusão e rigorosidade geral para o desenvolvimento do firmamento da necessidade de incluir pessoas portadoras de deficiências dentro das escolas, prevenindo os mesmos de preconceito e disponibilizando o melhor ensino possível.

REFERÊNCIAS

- MENDES, E. G. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.
- Morin, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. Cortez Editora, 2011.

A LEGISLAÇÃO NACIONAL PARA O PROCESSO ALIMENTAR EDUCACIONAL

Autora: **Ariane Lucia da Silva Consentino**

Resumo

Segundo o Ministério da Saúde (MS) o Brasil e outros países do mundo, devido à rápida evolução, vêm enfrentando um dos maiores problemas de saúde pública que atinge todas as faixas etárias que é a o sobrepeso e a obesidade. Um país que apresentava altas taxas de desnutrição, na década de 1970, passou a ser um país com a metade da população adulta com excesso de peso em 2008. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) a prevalência da obesidade vem aumentando entre adultos, tanto nos países desenvolvidos quanto naqueles em desenvolvimento. A estimativa é de 1 bilhão de pessoas apresente excesso de peso, das quais, 300 milhões são obesos.

Palavras-chave: Educação Alimentar; Legislação.

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), regido pela Lei nº 11.947/2009/FNDE e Resolução nº 26/2013/FNDE, atende atualmente de forma gratuita cerca de 47 milhões de alunos matriculados na educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental e médio e educação de jovens e adultos de escolas públicas e filantrópicas do país, tendo por base a perspectiva do direito humano à alimentação (BRASIL, 2013).

O programa é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e se concretiza por meio de repasse de recursos financeiros aos estados e municípios ou ainda, diretamente as escolas, em caráter complementar, cujo objetivo é a aquisição de gêneros alimentícios para a alimentação dos escolares. É considerado um dos maiores programas na área de alimentação escolar no mundo e é o único com atendimento universalizado (BRASIL, 2013).

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) preconiza a presença do nutricionista, o qual assume a responsabilidade técnica pelo Programa, para a elaboração do cardápio de acordo com a ciência da nutrição, para a promoção de hábitos saudáveis, incentiva o consumo de alimentos regionais e promove melhoria da saúde da população atendida.

O Programa tem como um de seus objetivos promover hábitos alimentares saudáveis, podendo ser utilizado diversas situações nas quais as atividades educativas em nutrição podem ocorrer, visando a promover a saúde e possibilitar aquisição de conhecimento.

A escola é um ambiente importante para a formação de hábitos alimentares e para a educação nutricional. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) dentro desse contexto dividiu a promoção em saúde nas escolas em três áreas de atuação:

- Educação em saúde: pode ser efetivado através da inclusão do tema ao currículo, o desenvolvimento de materiais educativos e a capacitação de docentes;
- Serviços de saúde e alimentação: serviços de saúde baseados nos aspectos preventivos, com execução de exames periódicos para os escolares; o fornecimento da merenda escolar e a formação de hortas escolares;
- Ambientes saudáveis: é necessário assegurar condições adequadas do espaço físico escolar, a fim de promover bem-estar às pessoas, buscar assegurar aos alunos habilidades para a vida, dotando-os de capacidade para analisar os fenômenos comunitários e estimular a prática de atividade física na escola.

De acordo com o PNAE seu principal objetivo é contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de práticas alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo.

Segundo o PNAE a alimentação oferecida nas creches favorece a modificação de hábitos alimentares, por facilitar a aceitação de novos alimentos. O escolar tem direito a uma alimentação em quantidade e qualidade suficientes para atender a necessidade nutricional no período do dia em que este permanecer na escola, possuindo assim características peculiares na perspectiva de assistência nutricional.

De acordo com o PNAE, o cardápio deve ser elaborado por nutricionista habilitado e suprir, no

mínimo, 15% das necessidades nutricionais diárias dos alunos matriculados em creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental, e, no mínimo, 30% das necessidades diárias dos alunos das escolas indígenas, durante permanência em sala de aula.

Segundo o Ministério da Saúde é fundamental trabalhar a saúde no período escolar focando a prevenção de doenças, a escola sendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento de programas de intervenção junto à população, pois não restringe só ao ensino, mas inclui a ações de promoção da saúde, relacionando casa, escola e comunidade, a prestação de serviços, a alimentação escolar e a promoção do ambiente escolar saudável (BRASIL, 2008).

A educação alimentar no espaço escolar pode ser estimulada através de atividades educativas, informando a importância em adotar hábitos alimentares saudáveis, conscientizando quanto a sua importância para uma qualidade de vida, evitando fatores de risco para doenças crônicas na fase adulta.

O refeitório escolar também tem uma importância fundamental no cotidiano dos alunos. Muitos deles passam grande parte do seu dia nas escolas. Assim é de reconhecido valor o papel desse espaço, não só numa perspectiva nutricional, mas também social. É sabido que alguns alunos ingerem uma única “refeição quente” a qual é disponibilizada pelo refeitório da escola. Assim cabe a escola uma responsabilidade a mais em oferecer refeições saudáveis, equilibradas e seguras, que ajudem a preencher as necessidades nutricionais dos jovens (LOUREIRO, 2004).

A Lei nº 11.947/2009 refere no Art. 2º, parágrafo I e II:

- I. O emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica;
- II. A inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional.

A resolução determina que as ações de educação nutricional deverão ser planejadas, executadas, avaliadas e documentadas considerando a faixa etária, as etapas e as modalidades de ensino.

O Programa de Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) conta com a inclusão do projeto político pedagógico da escola Educação Alimentar e Nutricional (EAN), pois é uma das principais estratégias para a promoção da alimentação adequada saudável no âmbito escolar, pois envolve um conjunto de ações voltadas para alcançar a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e para garantir o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA).

As escolas em todo o mundo estão sendo vistas como principais alvos para combater a obesidade infantil, por este motivo serão avaliadas quanto à eficácia ao longo da implantação dessas políticas de alimentação escolar no combate em relação à inadequação da ingestão alimentar e quanto aos índices de sobrepeso e obesidade (REIS et al, 2011).

Cavalcanti afirma que:

A escola se destaca como espaço privilegiado, uma vez que o indivíduo a frequenta por longo período de sua vida. É nesse ambiente que ocorrem experiências favoráveis à construção de valores, hábitos e atitudes com intuito intrinsecamente pedagógico, porém, tendo em vista também o desenvolvimento e a aprendizagem para a formação social do cidadão. (Cavalcanti 2011, p.12)

A educação alimentar é conteúdo previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos concernentes a cada disciplina. Tais diretrizes abrange a rede pública e privada conforme o nível de escolaridade dos alunos.

Existem vários órgãos interessados em formular políticas e ações voltadas para a educação alimentar e nutricional no ambiente escolar, podemos destacar: “Dez Passos para Uma Alimentação Saudável na Escola”, em parceria com o Ministério da Saúde, “Projeto Criança Saudável Educação Dez”, com o Ministério do Desenvolvimento Social, “Projeto Alimentação Saudável nas Escolas” com a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, “Projeto Educação com a Horta Escolar, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (BRASIL,2006).

Os “Dez Passos para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas” foi elaborada com o objetivo

de propiciar a adesão da comunidade escolar a hábitos alimentares saudáveis e atitudes de autocuidado e promoção da saúde. Consistem num conjunto de estratégias que devem ser implementadas de maneira complementar entre si, sem necessidade de seguir uma ordem, permitindo a formulação de ações/atividades de acordo com a realidade de cada local.

A Portaria nº 1010 estabelece 10 passos essenciais para promover a alimentação saudável nas escolas. A seguir algumas ideias para o alcance desses passos:

1º Passo: A escola deve definir estratégias, em conjunto com a comunidade escolar, para favorecer escolhas saudáveis.

- Sensibilizar a comunidade escolar e professores em relação à importância da alimentação para a educação;
- Realizar e divulgar avaliação do estado nutricional dos escolares;
- Valorizar os profissionais envolvidos com o PNAE, especialmente as merendeiras;

2º Passo: Reforçar a abordagem de promoção de saúde e da alimentação saudável nas atividades curriculares da escola.

- Estimular o conhecimento e aplicações do Guia Alimentar para a população brasileira;
- Realizar educação continuada para professores sobre o tema alimentação e nutrição;

3º Passo: Desenvolver estratégias de informação às famílias dos alunos para a alimentação saudável no ambiente escolar, enfatizando sua corresponsabilidade e a importância de sua participação neste processo.

- Inserir o tema alimentação e nutrição na reunião de pais e mestres;
- Fortalecer o Conselho de Alimentação Escolar;
- Fortalecer parcerias com a Estratégia de Saúde da Família;

4º Passo: Sensibilizar e capacitar profissionais envolvidos com alimentação na escola para produzir e oferecer alimentos mais saudáveis, adequando os locais de produção e fornecimento de refeições às boas práticas para serviços de alimentação e garantindo a oferta de água potável.

- Estimular a elaboração de Manual de Boas Práticas pelo nutricionista;
- Capacitar merendeiras;
- Estimular a fiscalização das unidades de alimentação e nutrição escolares por intermédio do CAE;

5º Passo: Restringir a oferta, a promoção comercial e a venda de alimentos ricos em gordura, açúcares e sal.

- Trabalhar a composição dos alimentos, rotulados ou não, e suas consequências sobre a saúde

6º Passo: Desenvolver opções de alimentos e refeições saudáveis na escola.

- Estimular a criação de hortas comunitárias;
- Adequar o tipo de refeição ao horário de distribuição;
- Realizar oficinas culinárias e concurso de receitas com os escolares

7º Passo: Aumentar a oferta e promover o consumo de frutas, legumes e verduras, com ênfase nos alimentos regionais.

- Adequar o cardápio para incluir ampla variedade de frutas, legumes e verduras;
- Trabalhar a origem e composição das frutas, legumes e verduras e consequências do consumo para a saúde;
- Estimular formação de hortas;
- Incentivar o consumo de produtos hortifrutí locais e regionais;

8º Passo: Auxiliar os serviços de alimentação da escola na divulgação de opções saudáveis por meio de estratégias que estimulem essas escolhas.

- Elaboração de cartazes feitos pelas crianças;
- Garantir o conhecimento, pelas crianças, das etapas de produção dos alimentos ofertados na alimentação escolar;

9º Passo: Divulgar a experiência da alimentação saudável para outras escolas, trocando informações e vivências.

- Realizar fóruns de discussão entre as escolas;
- Divulgar experiências exitosas em sites de órgãos públicos;
- Aproveitar a semana mundial da alimentação para realizar trabalhos e oficinas sobre o tema;

10º Passo: Desenvolver um programa contínuo de promoção de hábitos alimentares saudáveis, considerando o monitoramento do estado nutricional dos escolares, com ênfase em ações de diagnóstico, prevenção e controle dos distúrbios nutricionais.

- Avaliar o estado nutricional, consumo dos escolares e da comunidade escolar periodicamente;
- Manter programa de educação nutricional permanente e contínuo;
- Fomentar projetos de atividade física e alimentação saudável dentro do ambiente escolar;

Atualmente várias medidas em saúde estão sendo utilizadas para combater distúrbios nutricionais como a obesidade. Essas medidas incluem mudanças nas propagandas de alimentos e guloseimas destinadas ao público infantil, modificações no teor de gordura e açúcar dos alimentos, estímulo às famílias à prática de atividades físicas e a utilização da escola, onde as questões nutricionais possam ser debatidas e transmitidas às crianças (DANELON et al, 2011).

O Ministério da Saúde também elaborou o Manual das Cantinas Escolares Saudáveis, intitulado “Promovendo a alimentação saudável”, com o objetivo de incentivar tais estabelecimentos em comercializar alimentos nutritivos e menos calóricos, incentivando o consumo de alimentos saudáveis.

Atualmente os gestores de políticas públicas, para combater distúrbios nutricionais como a obesidade tem investido em medidas de saúde, que tem como finalidade gerenciar o controle nas propagandas de alimentos e guloseimas destinadas ao público infantil, modificações no teor de gordura e açúcar dos alimentos, estímulo às famílias à prática de atividades físicas e principalmente a utilização da escola como local no qual as questões nutricionais possam ser debatidas e transmitidas às crianças (SANTOS, 2012).

Diante da gravidade dessa realidade, hoje existem políticas públicas de nutrição que garante o direito humano à alimentação adequada implantando ações educativas quanto a orientações nutricionais, adequação da merenda escolar, atividades de educação e atuação efetiva da escola.

A gestão em políticas públicas de nutrição tem como finalidade controlar o processo de transição nutricional diante da desigualdade social, visando modificar tal cenário entre a desnutrição e a obesidade.

O ambiente escolar desta-se por ser um local importante para a formação de bons hábitos alimentares, os professores tem um papel fundamental colaborando em ministrar aulas e implantar projetos sobre educação nutricional, contribuindo para a melhoria da alimentação dos escolares.

O comportamento alimentar adquiridos desde a infância pode ser modificado sob a influência da família, a qual deve receber orientações sobre o padrão alimentar adequado, em fazer escolhas de alimentos saudáveis, e a escola através das ações e programas educativos de prevenção respeitando a realidade psicossocial e a cultura brasileira, na formação de hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para uma melhora na qualidade de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Ministério da Saúde. Unicef. Cadernos de Atenção Básica: Carências de Micronutrientes, Brasília, 2007, 60p.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Manual das cantinas escolares saudáveis : promovendo a alimentação saudável**, Brasília, 2010, 56p.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição**, Brasília, 2013. 84 p.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Manual operacional para profissionais de saúde e educação: promoção da alimentação saudável nas escolas**, Brasília, 2008. 152 p.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia Alimentar: saiba como ter uma alimentação saudável. Disponível em:** <http://www.saude.gov.br>. Acesso em: 12/12/2015.
- BRASIL, Ministério da Saúde: Prevenção e controle de agravos nutricionais. Disponível em: <http://www.saude.gov.br>. Acesso em: 12/12/2015.
- BRASIL. ANVISA. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Alimentação saudável: fique esperto**. Brasília, 2006.
- BARBOSA, V. L. P. **Prevenção da obesidade na infância e na adolescência: exercício, nutrição e psicologia**, Barueri, ed. Manole, 2004.
- BOOG, M. C. F et al. “ Avaliação do Projeto Criança Saudável - Educação Dez”: A visão de Gestores e Professores das Escolas Brasileiras de Ensino Fundamental. **Segurança Alimentar e Nutricional**, Campinas, v.16, n. 2, p. 60-86, 2009.
- CASTRO, F.A.P. et al. Educação nutricional: a importância da prática dietética. **Nutr. Pauta**, São Paulo, v. 10, n. 52, p. 9-15, Jan./Fev. 2002.
- CAVALCANTI, L. A et al. Efeitos de uma intervenção em escolares do ensino fundamental I, para a promoção de hábitos alimentares saudáveis. **Revista Brasileira Ciências e Movimento**, v.20, n.2, p.5-13, 2011.
- CHAVES, L. G et al. O programa de alimentação escolar como promotor de hábitos alimentares regionais. **Revista Nutrição**, Campinas, v.22, n.6, p. 857-866, Nov/Dez, 2009.
- CLARO, R. M et al. Consumo de alimentos não saudáveis relacionados a doenças crônicas não transmissíveis no Brasil: Pesquisa Nacional de Saúde. **Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília**, v. 24, n. 2, p. 257-265, Abr/Jun, 2015.

- DAMASCENO, S.M; SILVA,M.I. A psicopedagogia e as dificuldades emocionais no processo de ensino/aprendizagem. *Revista de Educação e Informática*, v.3, n. 1, 2012.
- DANELON, M. A. S et al. Serviços de alimentação destinados ao público escolar: análise da convivência do Programa de Alimentação Escolar nas cantinas. **Segurança Alimentar e nutricional, Campinas**, v.13, n.1, p. 85-94, 2006.
- DAVANÇO, G. M et al. Conhecimentos, atitudes e práticas de professores de ciclo básico, expostos e não expostos a Curso de Educação Nutricional. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 17, n.2, p. 177-184, Abr/Jun, 2004.
- FIATES, G. M. R et al.Comportamento consumidor, hábitos alimentares e consumo de televisão por escolares de Florianópolis. *Revista de Nutrição, Campinas*, v. 21, n.1, p.105-114, Jan./Fev, 2008.
- FROTA, M. A et al. Má alimentação: fator que influencia na aprendizagem de crianças de uma escola pública. **Revista APS**, v.12,n.3, p. 278-284, Jul/Set, 2009.
- GONÇALVES, S. A. Estilo de vida e aprendizagem. **EFDepartament.com, Revista digital**, Buenos Aires, v. 19, n. 191, Abr, 2014.
- KUREK, M; BUTZKE,C. M. F. Alimentação escolar saudável para educandos da educação infantil e ensino fundamental. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, v. 3, n. 9, Jul/Dez, 2006.
- LEVY, R. B et al. Consumo e comportamento alimentar entre adolescentes brasileiros: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Ciência e Saúde Coletiva**, v.15, n. 2, p. 3085-3097, 2010.
- LOUREIRO, I. A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde. **Revista Portuguesa de Saúde Publica**, v. 22, n. 2, Jul/Dez, 2004.
- LOPES, P. C. S. Fatores de risco associados à obesidade e sobrepeso em crianças em idade escolar. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v.63, n. 01, 2010.
- MALTA, D. C et al. Prevalência de fatores de risco e proteção de doenças crônicas não transmissíveis em adolescentes: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), Brasil,2009. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 15, n.2, p.3009-3019, 2010.
- MARINHO, M. C. S. Práticas e mudanças no comportamento alimentar na população de Brasília, Distrito Federal, Brasil. *Rev. Bras. Saúde. Mater.Infant. Recife*, v. 7, n. 3, p. 251-261, Jul/Set, 2007.
- MELLO, E.D et al. Obesidade infantil: como podemos ser eficazes? **Jornal de Pediatria**, v.80, n.3, p. 173-182, 2004.
- MENDONÇA, C.P.A. Aspectos das práticas alimentares e da atividade física como determinantes do

- crescimento do sobrepeso/obesidade no Brasil. *Caderno de Saúde Pública*, v. 20, p. 698-709, 2004.
- MEZOMO, I.B. **Os serviços de alimentação**, São Paulo, ed. Manole, 2002.
- POULAIN, J.P. Sociologias da alimentação. Florianópolis, ed. UFSC, p. 23-147, 2006.
- PÓVOA, H. **Nutrição cerebral**. Ed. Objetiva, Rio de Janeiro, 2005.
- RAMOS, M; STEIN, L. M. Desenvolvimento do comportamento alimentar inafantil. **Jornal de Pediatria**, v.76, n.3, p. 229-237, 2000.
- REIS, C. E. G et al. Políticas públicas de nutrição para o controle da obesidade infantil. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 29, n.4, p.625-633, 2011.
- RIBEIRO, G. N. M; SILVA, J. B. L. A alimentação no processo de aprendizagem. *Revista Eventos Pedagógicos*, v.4, n.2, p.77-85, Ago-Dez, 2013.
- RIGHI, M. M. T et al. Concepções de estudantes do ensino fundamental de escolas públicas sobre alimentação. **VIDYA**, v.31, n. 1, p. 63-76, Jan/Jun, 2011.
- SANTOS, L. A. S. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.2, p. 453-462, 2012.
- SANTOS, L.A.S. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Rev. Nutr**, Campinas, v.18, n.5, p.681-692, Set./Out, 2005.
- SAWAYA, S.M. Desnutrição e baixo rendimento escolar: contribuições críticas. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 20, n. 58, 2006.
- Sociedade Brasileira de Pediatria. Departamento de Nutrologia. **Manual de orientação: alimentação do lactente, alimentação do pré-escolar, alimentação do escolar, alimentação do adolescente, alimentação na escola**. São Paulo, 2006, 64p.
- TORAL, N et al. A alimentação saudável na ótica dos adolescentes: percepções e barreiras à sua implementação e características esperadas em materiais educativos. *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.25. n.11, p. 2386-2394, Nov, 2009.
- VARGAS, I. C. S et al. Avaliação de programa de prevenção de obesidade em adolescentes de escolas públicas. **Revista Saúde Pública**, v.45, n.1, p.59-68, 2011.
- ZANCUL, M. S; DAL FABRO, A. L. Escolhas alimentares e estado nutricional de adolescentes em escolas de Ensino Fundamental. **Alim Nutr**. Araraquara, v.18, n. 3, p. 253-259, Jul/Set, 2007.

A TRIÁDE CULTURA, HOMEM E MÚSICA

Autora: **Daniele Ferreira dos Reis**

Resumo

A tríade é um bloco sonoro composto por três notas, sobrepostas em terças que tem em si uma relação harmônica, sendo: fundamental, terça e quinta (CHEDIACK, 1986; ADOLFO, 1989; GUEST1994). Neste artigo a palavra tríade é usada como metáfora, referindo-se aos três objetos de estudo aqui abordados, e que semelhantemente à tríade, possuem uma estreita relação entre si, sendo: a cultura, o homem e a música.

Palavras-chave: música; cultura; homem; tríade musical.

A CULTURA

A expressão “Cultur-Geschichte” – “história da cultura” – apareceu pela primeira vez em um trabalho de Adelung (1782, apud THOMPSON, 2007). Nessas histórias, o termo cultura é usado no sentido de cultivo, melhoramento e enobrecimento das qualidades físicas e intelectuais de uma pessoa ou de um povo. Já Herder (1791, apud THOMPSON, 2007), preferiu falar em “culturas” no plural, chamando a atenção para as características particulares dos diferentes grupos, nações e períodos.

A partir da articulação de filósofos e historiadores alemães a concepção clássica de cultura foi definida como: o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressivo da era moderna (THOMPSON, 2007 p. 170).

Nessa definição nota-se uma ênfase no cultivo de valores mais “elevados”, cujo foco está na Academia, ligado ao Iluminismo. De maneira que, de certa forma, as classes dominantes se sobressaíam. Ainda hoje a palavra “cultura”, tende a ser utilizada dessa forma, em um sentido extremamente reducionista.

Com o tempo esse conceito foi reformulado, saindo de uma visão etnocêntrica e tornando-se mais abrangente, passando a contemplar outros contextos que não o europeu, assim como seus componentes como as práticas, os costumes e as crenças, que formam um complexo característico de uma sociedade (THOMPSON, 2007).

Nesse sentido, Thompson (2007) descreve que uma das tarefas do estudo da cultura na abordagem de Tylor (1871, apud THOMPSON, 2007) é dissecar esses componentes em todas as suas partes, classificá-los e compará-los de uma maneira sistemática, buscando também reconstruir o desenvolvimento da espécie humana, sendo portando de caráter evolucionista. Assim, dentro dos pressupostos metodológicos de Tylor o conceito de cultura torna-se científico. Dessa forma, pode-se considerar que os estudos sobre a cultura apresentam aspectos históricos (quantitativos e qualitativos) que se modificam com a história do homem. Malinowski (1940, apud THOMPSON, 2007) traz uma contribuição importante ao desenvolver uma abordagem funcionalista da cultura.

Segundo este autor, os seres humanos diferenciam-se primeiro “em função de sua estrutura corporal e características fisiológicas” (Thompson, p.172), ou seja, de suas necessidades enquanto organismo humano. Segundo, “diferencia-se em termos de sua herança social ou cultura” (Thompson, p.172).

Ou seja, quanto ao ambiente o qual está inserido. Sob esse ponto de vista a relação indivíduo/meio passa a ser considerada. Thompson (2007) considera que a estrutura evolucionista e a funcional partilham de uma visão comum, caracteriza-a como “concepção descritiva” e definindo-a da seguinte forma:

“a cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de uma sociedade” (THOMPSON, 2007 p. 173).

Essa concepção, apesar de ser mais abrangente, se limita a definir uma variedade de fenômenos, não contemplado o caráter simbólico da vida humana, pois os seres humanos “*não apenas produzem e recebem expressões linguísticas significativas, mas também confere sentido à construções não linguísticas – ações, obras de arte, objetos materiais*” (THOMPSON, 2007, p.174).

A reflexão passa então a ser direcionada ao uso dos símbolos. Nesse sentido, a abordagem de Geertz é tomada como referencial. O foco desse autor está nas questões de significado, de simbolismo e de interpretação. Em sua análise: “*a cultura não é uma ciência natural em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de significados*” (THOMPSON 2007, p 175).

Nessa ótica, a concepção simbólica de cultura é caracterizada como o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças.

A análise das concepções expostas, em especial no que diz respeito à simbólica, serve como um pano de fundo para uma nova reformulação do conceito de cultura, nesse sentido Thompson acrescenta que nos fenômenos culturais também estão implicadas as relações de poder e conflito. As ações e manifestações verbais do dia a dia, assim como fenômenos mais elaborados, tais como rituais, festivais e obras de arte, são sempre produzidos em circunstâncias sócio históricas particulares, por indivíduos específicos providos de certos recursos e possuidores de diferentes graus de poder e autoridade; esses fenômenos significativos, uma vez produzidos ou realizados, circulam, são percebidos e interpretados por outros indivíduos situados em circunstâncias sócio históricas particulares, utilizando determinados recursos para captar o sentido dos fenômenos em questão. Percebe-se agora que são consideradas as circunstâncias específicas nas quais o fenômeno se desenvolve, o que amplia, em muito, os dados e as questões envolvidas na análise dos fenômenos culturais, inclusive no que se refere à relação homem/música. Essa nova concepção, denominada estrutural é definida como: *“O estudo das formas simbólicas – isto é, ações objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas”* (THOMPSON, 2007 p. 181).

Diante do exposto pode-se considerar que a concepção de cultura se desenvolve acompanhando a trajetória histórica do próprio ser humano na medida em que se percebe a complexidade das ações e situações na qual o homem está integrado. Assim a cultura torna-se fundamental, nela se concentra a humanidade, seus atos; sua produção artesanal, intelectual e artística; suas experiências e relações; os significados e interpretações; as relações de poder, bem como propicia a circunstância imediata e histórica na qual ocorre o fenômeno. Levando em conta a importância dos aspectos mencionados descreve-se a seguir dentro da literatura relacionada, a contribuição de alguns dos principais autores ligados ao tema, visando compreender a maneira pela qual o ser humano se comporta psicologicamente diante desses aspectos.

A CULTURA E O HOMEM

A relação Homem/Cultura tem sido investigada em diversas áreas do conhecimento como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Linguística e a Educação. Sobre o tema, no campo das ciências psicológicas, destacam-se as pesquisas da Psicologia do Desenvolvimento envolvendo os aspectos biológicos, cognitivos, afetivo-emocionais e socioculturais do desenvolvimento humano.

De acordo com Cole e Cole (2003) o desenvolvimento humano envolve três categorias: a maturação biológica, a aprendizagem e o construtivismo. Nesta última inclui-se uma categorização na qual se

destacam os aspectos socioculturais, assim o desenvolvimento humano é regulado pela interação entre herança biológica e o ambiente (sociedade) mediado pela cultura.

A cultura é um elemento fundamental no desenvolvimento humano, não sendo apenas um cenário para este processo. É na cultura que o indivíduo faz a fusão das diferentes influências do seu contexto sócio-histórico com seus estados biologicamente herdados no processo do desenvolvimento.

Valsiner (2000) também enfatiza o papel da cultura no desenvolvimento humano. Do ponto de vista deste autor, a cultura funciona como mediação semiótica entre o sistema psicológico do indivíduo e o universo social em que este se encontra. Para o autor, a constituição social dos significados, das tradições, das idéias e dos valores de um grupo, estão ligados à essa mediação semiótica, assim como o desenvolvimento das categorias de pensamento de recursos e de expressão utilizados por um grupo de pessoas, valorizados como cultura.

Segundo Valsiner (2000), as pessoas tomam parte das práticas sociais culturalmente estabelecidas. Diante disso, o autor sugere um modelo de transmissão bidirecional da cultura, destacando o papel do indivíduo no processo, em que este reinterpreta, de acordo com sua visão de mundo construída ao longo dos processos interativos. Assim a mensagem cultural presente na interação do sujeito com seu contexto social é por ele transformada, criando um sentido único e novo, diante do significado compartilhado. Para Bruner (1997) a cultura e a busca do significado dentro da cultura são as causas genuínas da ação humana. Segundo este autor a psicologia, imersa na cultura deve organizar-se entorno dos processos de produção e de uso do significado que ligam o homem à cultura. Bruner (1997) afirma que

“a cultura, e não a biologia é que dá forma à vida e à mente humanas, confere significado à ação ao situar num sistema interpretativo os seus estados intencionais subjacentes” (p.52).

Na abordagem Ecológica, Bronfenbrenner (1996) argumenta que o desenvolvimento ocorre através de transições ou mudanças progressivamente mais complexas envolvendo a interação recíproca da pessoa, dos objetos e dos símbolos presentes em seu ambiente. A pessoa é considerada um ser ativo, que tem papel preponderante e dinâmico na transformação do contexto em que está inserida, reestruturando-o ao mesmo tempo em que sofre sua influência, pressupondo a interação de aspectos intrínsecos e extrínsecos aos indivíduos na promoção do desenvolvimento.

Segundo essa abordagem as transições e as trajetórias individuais dependem da confluência entre aspectos individuais e contextuais, considerando tanto as influências mais próximas quanto as mais distantes, ou seja, aqueles que estão para além da situação imediata que contém a pessoa. Portanto, a compreensão das

transições vivenciadas pelo homem, implica situá-las no contexto em que elas ocorrem, analisar aspectos abrangentes tais como suas condições de vida e as relações entre os diversos contextos nos quais se inserem, como a família, a escola e o grupo de pares.

Os autores acima citados têm em comum a influência dos pressupostos teóricos da psicologia sócio-histórica desenvolvida por Vygotsky e colaboradores, na qual este autor elabora categorias de análise que contemplam a dimensão de mudança e movimento que caracteriza os aspectos mais profundos do funcionamento mental humano. Sujeito e ambiente, neste sentido, são instâncias de um mesmo fenômeno psicológico em constante desenvolvimento, a constituírem-se mutuamente.

A linha de pensamento sócio-histórica tem sido amplamente discutida, principalmente nas últimas décadas. Trata-se de conteúdos complexos os quais o acesso às principais obras integrantes dessa corrente se deu apenas recentemente. A base da psicologia sócio-histórica se constitui principalmente pelos conceitos desenvolvidos por L. S. Vygotsky (1896-1934), A. R. Lúria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1977). De acordo com Van Der Veer e Valsiner (1996) as teorias dos autores citados acima tiveram grande influência das tradições da Psicologia Soviética, sendo: *A dupla linha de desenvolvimento, a natural e a social-cultural, presente na perspectiva evolucionista de Vagner (1849-1934); A visão holística do desenvolvimento e a função dos instrumentos na atividade humana integrantes da concepção evolucionista de Severtsov (1866-1905);*

A ideia da existência de duas categorias de funções, as elementares e as superiores, assim como o conceito de interiorização das funções psíquicas, presentes na dupla dimensão de condutas, a voluntária e a involuntária, de Sechenov (1929 -1905); A importância da atividade na transformação da realidade externa e interna presente nos trabalhos de Bekhterev (1920); E finalmente a função atribuída à linguagem, encontra no segundo sistema de sinais de Pavlov (1920) um referencial importante. Segundo Sabel (2006), estes pontos têm relação direta com as ideias fundamentais da filosofia de Marx e Engels. Vygotsky entendia ser necessária ia uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto principal filosofia de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos. Para uma compreensão introdutória, é relevante esclarecer que o pensamento materialista histórico-dialético de Marx e Engels parte do pressuposto de que o que move a história são as relações materiais de produção; relações estas estabelecidas entre o homem e a natureza e entre os próprios homens. O ponto de partida para o conhecimento da realidade deve ser a materialidade das relações humanas (SABEL, 2006). Leontiev (1980) se destaca como importante colaborador da teoria sócio-histórica. *Este autor ao se referir ao desenvolvimento biológico e sócio-histórico do homem afirma que “milênios da história social contribuiram infinitamente muito mais do que milhões de anos de*

evolução biológica” (LEONTIEV, 1980, p.76). O autor explica que durante o processo do desenvolvimento filogênico as transformações morfológicas eram fixadas e transmitidas hereditariamente, já no desenvolvimento ontogênico as aquisições do processo sócio -histórico acumulam-se e fixam-se, de forma radicalmente diferente, através de conhecimentos adquiridos e transmitidos de geração a geração, ou seja, sob uma forma original exterior.

Como efeito, em sua evolução o homem gradativamente se torna menos dependente das lentas mudanças biológicas, passando a se desenvolver através do processo sócio-histórico, do qual decorrem mudanças mais rápidas e sem precedentes (LEONTIEV, 1980).

Em seus trabalhos, Vygotsky (2007) priorizou estudar as questões ligadas à formação do ser humano e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana, e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo. As principais questões levantadas por Vygotsky focam a relação entre os seres humanos e seu ambiente físico e social; as novas formas de atividades que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento Homem/Natureza, bem como as consequências psicológicas dessas formas de atividade; e a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem (VYGOTSKY, 2007).

Ao estabelecer relações entre as formas simples e complexas de comportamento Vygotsky especifica o contexto social como fator fundamental, nesse sentido conclui que desde os primeiros dias de desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. *Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e a história social.* (VYGOTSKY, 2007, p. 20).

No curso de desenvolvimento de sua teoria, Vygotsky realiza um estudo crítico e detalhado de pesquisas contemporâneas relacionadas ao desenvolvimento humano, chegando a conclusões originais e bem fundamentadas no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual. O ambiente não se apresenta, em Vygotsky, como uma realidade externa ao sujeito, um dado a ser considerado de forma independente, mas como um “contexto e relação a” que representa a expressão viva da interação social entre os indivíduos e ambiente, neste sentido, são instâncias de um mesmo fenômeno psicológico em constante desenvolvimento, a constituírem-se mutuamente (VYGOTSKY, 2007).

Em diferentes sociedades, a estrutura cultural se desenvolve em dimensões interdependentes que

relacionam entre si. Embora cada sociedade possa apresentar conteúdos diferentes, estão sempre presentes os elementos descritos a seguir: Valores: concepções coletivas do que é considerado bom ou ruim desejável ou indesejável, bonito ou feio, certo ou errado; Crenças: onde são compartilhados os conhecimentos e os ideais sobre a natureza da vida; Normas: traduzem valores e crenças em regras específicas de comportamento. Podem ser codificadas no direito (formal) ou ritualizadas nos costumes (informal); Sanções: punições e recompensas utilizadas para fazer com que as normas sejam seguidas; Símbolos: tudo que carrega um significado particular reconhecido pelas pessoas que compartilham uma determinada cultura, podendo o mesmo objeto simbolizar sentimentos diferentes em culturas diferentes; Idioma: É o sistema de símbolos (sons e gestos cujo significados são fixos) através dos quais os humanos se comunicam sendo o elemento chave de uma cultura; Folclore: conjuntos das tradições, dos conhecimentos ou crenças populares expressas em provérbios, contos ou canções; *Conhecimento científico: envolve todo patrimônio intelectual, produção de instrumentos e tecnologia.* (SIKORSKI, 2009)

No tocante ao exposto, ressalta-se que a música e/ou seus integrantes estão presentes de uma forma ou de outra em todos esses elementos culturais. Ou seja, a experiência musical está sempre relacionada direta ou indiretamente com diversas manifestações que lhe são externas como rituais, atividades religiosas, cívicas, militares, festivas, de trabalho e entretenimento, bem como as manifestações sociais, psicológicas e filosóficas inerentes a ela.

A CULTURA E A MÚSICA

Difícilmente se aborda as questões de uma sociedade ou civilização sem abordar também sua cultura. O mesmo ocorre ao se discorrer sobre determinada cultura sem citar as manifestações culturais, tais como a música, pois esta, está presente entre os elementos que caracterizam uma determinada sociedade. Devido a sua abrangência, essa temática resulta em diversos pontos de vista, dos quais alguns foram selecionados pela relevância neste trabalho. A concepção de música como prática social converge para discussões que envolvem a noção de sociedade e das formas simbólicas e culturais manifestadas pelos indivíduos desta cultura (SHEPHERD e WICKE apud KLEBER, 2006).

Dessa forma, o fazer musical, a construção do sentido de organização sonora, e do significado e valor musical são decorrentes das interações sociais nas quais ocorre a estruturação simbólica dos materiais sonoros. Na antropologia da música, Elliott (1995, apud, CALLEGARI, 2008), ao questionar o conceito de música, define-a como “uma atividade humana” (p.24).

Ao se considerar música como linguagem, Gardner (1982) afirma que a música, seja qual for sua forma de linguagem, influencia no pensamento e no raciocínio. Estudos, também, sobre as funções cerebrais em relação às habilidades e as percepções artísticas, como os de Gardner, apostam nessas relações entre linguagem e cognição. Sob esse prisma, podemos reafirmar a importância da música (uma linguagem) na formação social e mesmo pessoal do ser humano.

Nota-se que os conceitos de imitação, linguagem, cognição, raciocínio, pontos pertinentes aos estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento mental no ser humano estão sempre sendo relacionados na perspectiva musical.

Nesse mesmo prisma, inteligência musical é investigada dentro do conceito de inteligências múltiplas (GAMA, 2008). De forma que inteligência musical é descrita como: *"habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Inclui discriminação de sons, habilidade para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e habilidade para produzir e/ou reproduzir música"* (Vygotsky, p.12)

Ao se caracterizar a música como um tipo de produção simbólica contextualizada, ou seja, que carrega traços de diversos contextos culturais da sociedade em que foi produzida, Soares (2002) em sua pesquisa acerca do nacionalismo na música popular descreve que a possibilidade da música revelar correlações entre as esferas artística e social vem da associação a outras linguagens (poética, cinematográfica, teatral e televisiva).

Ela é marcada pela constante utilização de recursos como arranjos e ritmos, os quais de tanto serem ouvidos em situações objetivas, já têm sua audição condicionada por essas situações, podendo apontar para um sentido extramusical reconhecível. (...) *O sentido, neste caso, vem de fora, do público que, ao compartilhar relações similares vai construindo uma espécie de index da experiência auditiva* (SOARES, 2002, p.16).

Quando a autora fala de "sentido extramusical reconhecível" possibilita a associação da música a elementos da vida cotidiana ou a elementos da identidade coletiva da qual o indivíduo faz parte. Ainda de acordo com Soares, *"a canção constrói e, quando compreendida, dá a conhecer questões essenciais, tais como nossa identidade coletiva, nossa soberania, a alegria, a dor, o amor"* (ibid., p.11).

Diante dessas colocações cabe aqui mencionar o envolvimento da cultura e conseqüentemente da música com os canais de comunicação, pois esses exercem uma forte influência na formação de ambientes, sendo um dos principais responsáveis pela produção e transformação cultural, tanto pelo seu alcance devido ao avanço tecnológico como por estarem estreitamente ligados à política econômica e ao capitalismo.

Para Green (1988, apud CALLEGARI, 2008) a música é constituída social e culturalmente, sendo uma

manifestação da experiência humana que considera o indivíduo integrado em um contexto social particular, ou seja, a música não é criada ou realizada por si só, mas é sempre o resultado de pessoas convivendo e interagindo em espaços e tempos particulares. Assim Green (1988, apud CALLEGARI, 2008) conclui que é preciso considerar as interações sociais nas quais a música está imersa e os valores simbólicos que ela carrega.

Ao considerar que a música é resultado de interações humanas, na visão de Green (apud CALLEGARI, 2008) os grupos sociais ligados a uma determinada ideologia, são determinantes na elaboração de padrões musicais. A autora acrescenta que: *todos os indivíduos podem autoafirmar por meio de significados que são oferecidos pela identidade de grupo social que um estilo ou tradição musical expressa*” (ibid., p.32).

Segundo Green (ibid.), é na experiência musical que os indivíduos atribuem significados à música tanto individual como coletivamente, sendo que estes significados atribuídos e vivenciados permeiam três campos da organização social das práticas musicais – de produção, distribuição e recepção. Nesse sentido os contextos de produção, distribuição e o contexto de receptividade afetam a nossa compreensão musical. *Estes contextos não são apenas meros aparatos extra musicais, mas também, em vários graus, compõem uma parte do significado musical durante a experiência do ouvinte* (GREEN, apud CALLEGARI, 2008, p.32). Em relação aos significados que surgem na relação indivíduo -música, Green (ibid.) define o significado musical em dois aspectos, a saber, intersônicos e delineados. Sendo estes caracterizados da seguinte forma: Os significados intersônicos referem-se aos fatores intrínsecos à própria música, à organização e compreensão do material sonoro, dos sons da música e suas inter-relações; emergem quando o ouvinte é capaz de estabelecer relações entre diferentes eventos sonoros e se tornam evidentes quando o indivíduo possui alguma experiência, conhecimento musical prévio ou familiaridade com certo tipo de música.

Os delineados dizem respeito aos fatores simbólicos associados à música, às ideias de relações e significados sociais e culturais que a música comunica, mas que não são intrínsecos a ela; são associações ligadas à música, algumas individuais e outras compartilhadas pela maioria das pessoas de uma sociedade ou grupo social particular (GREEN 1997, apud CALLEGARI, 2008, p. 33).

Assim, quando ouvimos música, nossas experiências de significados inerentes à consciência não estão separadas do contexto social que acompanha sua produção e/ou recepção. *Nesse sentido Green (1997, apud CALLEGARI, 2008) coloca que os dois tipos de significados são vivenciados simultaneamente, pois “ocorrem em toda experiência musical em níveis diferentes e o indivíduo pode ou não ter consciência de algum deles ”* (ibid., p.34). Diante da exposição de diferentes abordagens e pontos de vista, observou-se que a música acompanha a

humanidade em sua existência histórica. No complexo tecido sociocultural no qual o homem está inserido, a música é um dos fios que entrelaça a relação dinâmica entre pessoas, e entre pessoas e o meio. Verificando assim, a importância para o processo musical terapêutico, de se contemplar as experiências musicais, considerando o meio na qual, e pela qual estas acontecem.

CONCLUSÃO

Considero primeiramente, que a presente investigação propiciou-me um aprendizado significativo nas áreas abordadas. Hoje, vejo o desenvolvimento mental e emocional do ser humano com outra compreensão, da mesma forma a minha concepção sobre música, cultura e interações sociais foram totalmente reformuladas. No decorrer desta, pude entrar em contato com a obra de diferentes autores, percebendo diferenças e similaridades, e aos poucos selecionando aquelas as quais tinham maior aproximação com minhas buscas e indagações, sendo a fascinante obra de Vygotsky um verdadeiro divisor de águas.

Na perspectiva da Psicologia Sócio Histórica, percebe-se que estão integradas, áreas como a Psicologia, a Pedagogia, a Linguística e a Neurologia, tendo cada uma dessas áreas uma importância crucial na da musicoterapia, quanto mais se abordadas de forma integrada. Na medida em que eu estudava os constructos teóricos dessa abordagem, identificava diversos pontos que ressoavam com as minhas reflexões em torno musicoterapia, de modo que meu desafio foi vincular os elementos de uma modalidade à prática do outra, e vice-versa. Nesse intuito, tentei na medida do possível, descobrir a essência do pensamento vygotskiano, de modo que só assim poderia estabelecer ligações com a musicoterapia e conseqüentemente as implicações desses conhecimentos na prática clínica.

Com o amparo dos autores citados na pesquisa pude perceber o quanto as experiências socioculturais são fundamentais no desenvolvimento do indivíduo, sendo portanto, indispensável considerá-las. Em um complexo tecido sociocultural no qual o homem está inserido, a música é um dos fios que entrelaça a relação dinâmica entre pessoas, e entre pessoas e o meio. Verificando-se assim a importância para o processo musical terapêutico, de se contemplar as experiências musicais, considerando o meio na qual, e pela qual estas acontecem.

REFERÊNCIAS

- ADOLFO, Antônio. O livro do músico harmonia e improvisação para piano e out ros instrumentos. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1986.
- BARCELLOS, L. R. M. Música e Terapia. Cadernos de Musicoterapia I. Rio de Janeiro: Enelivros, 1992.
- BENENZON, Rolando O. Manual de Musicoterapia. Rio de Janeiro: Enelivros, 1985.
- BENENZON, Rolando O. Teoria da Musicoterapia: Contribuição ao conhecimento do contexto não-verbal. Tradução: Ana Sheila M. de Uricoechea. São Paulo: Summus, 1988.
- BRANDALISE, André. Abordagem Nordoff-Robbins (Musicoterapia Criativa): em que contexto Surgiu, o que Trouxe e para onde Apontou? In: Revista Brasileira d e Musicoterapia. São Paulo: 2004. p 26 a 37.
- BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BRUSCIA, K. Definindo Musicoterapia. 2ª ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- BRUNER, Jerome. Atos de significação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BONIN, L.F.R. A teoria histórico cultural e condições biológicas. Tese (Doutorado em Psicologia) Programa de Pós-Graduação da Pontificia Universidade Católica. São Paulo, 1996.
- CALLEGARI, Paula Andrade. Relação indivíduo-música na perspectiva dos significados musicais de Lucy Green - um estudo de caso em um projeto social. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música. Brasília, 2008.
- CHEDIACK, Almir. Harmonia e Improvisação. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1984.

COLE, M e COLE S. O desenvolvimento da criança e do adolescente. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CUNHA, Rosemyriam. Musicoterapia Social. Anais XII Simpósio Brasileiro de Musicoterapia, Palestra. Goiânia, 2006.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vygotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/00, 2000.

GAMA, Maria C. S. Salgado. A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para Educação. Disponível em <http://filosofarpreciso.blogspot.com/2009/11/teoria-dasinteligencias-multiplas> e.html, acessado em 14/07/15

GARDNER, Howard. Arte, Mente e Cérebro - Uma abordagem cognitiva da criatividade. Porto Alegre: Artmed, 1982.

GREBE de Vicuña, María Ester. Aspectos culturales de la Musicoterapia: algunas relaciones entre antropología, etnomusicología y musicoterapia . Revista Musical Chilena, Santiago, n.139-140, p. 92-107, 1977.

GUEST, Ian. Harmonia - Método Prático. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1994.
ILARI, Beatriz. Música, Comportamento Social E Relações Interpessoais Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 1, p. 191-198, jan./abr, 2006.

KRAEMER, Rudolf D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógicomusical. Trad. Jusamara Souza. Em Pauta, Porto Alegre, v. 11, nº16/17, pp. 50-75, abr./Nov, 2000.

KLEBER, Magali. Educação musical: novas ou outras abordagens: novos ou outros protagonistas. Revista da

ABEM, Porto Alegre, v. 14, 91-98, 2006.

LEONTIEV, Alexis. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

LUCCI, M.A. A importância da interação na individuação: uma visão da abordagem sócio interacionista de Vygotsky. (p.137-147). In Revista de Ciências da Educação. N. 6. São José dos Campos, São Paulo: Stiliano, 2002

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MILLECCO, Ronaldo . Os Ruídos da Massificação na Construção da Identidade Sonora Cultural. Revista de Musicoterapia Ano II número 03, Rio de Janeiro, 1997

MOLON, S.I. A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky. São Paulo, Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995

ARTE E EDUCAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

Autora: **Daniele Ferreira Dos Reis**

Resumo

Neste trabalho pretende defender a ideia de que o desenho enquanto arte-educação é uma ferramenta para aquisição do conhecimento, e, que a depender da orientação torna-se algo de fundamental relevância para a criança no início da sua vida escolar, apesar disso ser comprovado através dos autores Lowenfiel e Bittan que deram fundamentação ao presente trabalho, além de tantos outros que escreveram a esse respeito; não é dada a devida importância ao desenho.

Palavras-chave: arte educação; desenho; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Faz-se uma referência de que no período Paleolítico Inferior que: “ocorrera ha aproximadamente de 5.000.000 a 25.000 a. C., onde surgira os primeiros hominídeos, os quais praticavam a caça e a coleta de alimentos, o controle do fogo, e dos instrumentos de pedra lascada, madeira e ossos: facas, machados, etc”; enquanto que no Paleolítico Superior, há um desenvolvimento na confecção dos instrumentos que, além da madeira, também eram utilizados o marfim, ossos, madeira na confecção de machados, arco e flecha, lançador de dardos, anzol e linha. Aqui nota-se o avanço da pintura e da escultura. Segundo dados da Wikipédia:

É o período da Pré-História que começa em 8000 a.C.. Durante esse período surge a agricultura, e a fixação resultante do cultivo da terra e da domesticação de animais para o trabalho ^{III} provoca o sedentarismo (moradia fixa em aldeias). Era comum usarem roupas de lã ou de linho, pois foi um período muito frio. As primeiras aldeias são criadas próximas a rios, de modo a usufruir da terra fértil (onde eram colocadas sementes para plantio) e água para homens e animais. Também nesse período começa a domesticação de animais (cabra, boi, cão, dromedário, etc). O trabalho passa a ser dividido entre homens e mulheres, os homens cuidam da segurança, caça e pesca, enquanto as mulheres plantam, colhem e educam os filhos(<http://wikipédia.org/wiki/desenho>).

Acrescenta que: “Nesse período ocorre a fixação do homem na terra desenvolvendo a criação a plantação, advindo daí o crescimento da população institucionalização da família, divisão de trabalho,

passaram a tecer panos, fabricar cerâmicas, construir as primeiras moradias, surgindo, assim os primeiros arquitetos; e com o fogo começaram a trabalhar com metais”. Todas essas mudanças refletiram fortemente na arte. Houve uma mudança nas representações que deixaram de fixar no modelo do animal caçado para a vida coletiva.

O desenvolvimento das artes sempre foi de grande importância para o homem, a cada período temos avanços primordiais para a preservação da espécie humana, ali foi o começo da atual época, como podemos ver o que consta no site da wikipédia:

O período Neolítico ocorrera, aproximadamente de 10.000 a 5.000 a. C., sendo confeccionados instrumentos com pedras polidas, a utilização da enxada no cultivo dos campos, do tear na confecção de tecidos, artesanato em cerâmica, com a construção de pedra revelaram-se os primeiros arquitetos do mundo. (<http://wikipédia.org/wiki/desenho>)

Esta época também foi marcada pela ascensão da arte, já que, como vimos, iniciou-se a fabricação de instrumentos metálicos, a exemplo de armas surgindo assim a metalurgia, as cidades, a invenção da roda, a invenção da escrita, e o arado de bois.

Denomina-se **Idade dos Metais** o período marcado pelo início da fabricação de instrumentos metálicos. O ser humano começava a dominar, ainda que de maneira rudimentar, a técnica da fundição. A princípio, utilizou como matéria prima o cobre, o estanho e o bronze (uma liga de estanho), metais cuja fusão é mais fácil. Com o uso de forjas e foles, a metalurgia melhorou e se diversificou, atingindo o ferro, um dos metais que necessita de técnicas mais aprimoradas para ser aproveitado, pois requer uma temperatura muito elevada para a sua fusão. O ferro era usado principalmente para a fabricação de armas(<http://wikipédia.org/wiki/desenho>).

O que marcou positivamente a Idade antiga foi a Arte egípcia, devido a constatação de que a civilização que se desenvolveu no Egito era bastante complexa na sua organização social, bem como rica nas realizações culturais. A religião interferiu em todo segmento da vida egípcia, e como não poderia deixar também interferiu na produção artística desse povo. Isso é o que registra o site abaixo referido:

A cultura egípcia era impregnada de religiosidade e a versão oficial da história egípcia era de caráter religioso. Em períodos mais recentes, até a própria economia se organizava à volta dos templos - o que não significa, necessariamente, que se tivesse tornado mais religiosa, já que os templos não eram, possivelmente, muito diferentes de outros senhorios.

A arte do Antigo Egito esteve fundamentalmente ao serviço da religião e da realeza. Esta arte obedeceu a cânones precisos ao longo dos seus três mil anos de existência, sendo desvalorizada a inovação. (<http://wikipédia.org/wiki/desenho>)

A Wikipédia faz a seguinte referência: “A pintura exercia uma grande influência nas atitudes religiosas; também na hierarquia a pintura se fazia marcante ao representar as classes sociais através da ordem de grandeza, além do tamanho a cor também tinha a sua influência”. Então, o desenho era utilizado como forma de separar as classes sociais e religiosas; também, dessa forma, o sexo era retratado com as cores. Apesar da cor influir na condição social, era no meio religioso que ela ganhou força nas suas representações. Com referência a condição social, os tamanhos das gravuras demonstravam poder, força e majestade.

A escrita, por sua vez tinha uma apresentação artística pelo fato de não existir letras ou símbolos gráficos, e sim desenhos que representavam o texto um exemplo bem conhecido é o: “Livro dos Mortos, ou seja um rolo de papiro com rituais funerários que era posto no sarcófago do faraó morto, era ilustrado com desenhos em cores muito fortes, que acompanham o texto com singular eficácia” ([Pptt.wikipédia.org/wiki/desenho](http://wikipédia.org/wiki/desenho)). Este livro tinha por finalidade ajudar aos mortos a conseguirem uma “vida” melhor após a sua morte, já que acreditavam em outra vida após a morte.

A respeito da história da arte, Gombrich diz o seguinte:

Ignoramos como a arte começou, tanto quanto desconhecemos como se iniciou a linguagem. Se aceitarmos o significado de arte em função de atividades tais como a edificação de templos e casas, realização de pinturas e esculturas, ou tessitura de padrões, nenhum povo existe no mundo sem arte.(GOMBRICH, 1985, p.19)

Os primeiros desenhos da pré-história dominantes na identificação e comportamento humano. A caça, pesca e vida em grupo. As fogueiras representam a harmonia entre o grupo no momento de dormir e alimentar-se. Os animais representam seus alimentos e as caças que os mesmos tinham frequência e abundância próximos seus habitantes. Eles ainda pintavam os modelos de armas e outros utensílios.

Essas representações artísticas auxiliam ao homem contemporâneo a construir sua história e modos de vida de nossos antepassados.

Tudo o que precisamos é sermos profundamente honestos conosco e apurarmos se em nosso próprio íntimo não se conserva também algo do “primitivo”. Em vez de começarmos com a Época Glacial, principiemos por nós mesmos. Suponha-se que recortamos um retrato do

nosso campeão favorito no jornal de hoje: sentiríamos prazer em apanhar uma agulha e picotar-lhe os olhos? Isso nos seria tão indiferente quanto se os furos tivessem sido feitos em qualquer outra parte do jornal? Penso que não. (GOMBRICH, 1985, p.20)

Isso com certeza, apesar do decorrer do tempo, não ficou para trás, ou seja, ainda está imbuído no nosso pensamento atualmente, e a esse respeito Gombrich alega que: “Embora eu saiba, com os meus pensamentos despertados, que o que eu fizer ao seu retrato não fará diferença alguma ao meu amigo ou herói, sinto, não obstante, uma vaga relutância em causar danos à sua imagem.” (GOMBRICH, 1985, p.20)

Ainda com relação aos desenhos de animais nas paredes e teto das cavernas Gombrich(1985) apresenta a sua explicação da seguinte maneira:

A explicação mais provável para essas descobertas ainda é a de que se trata das mais antigas relíquias dessa crença universal no poder da produção de imagens; por outras palavras, que o pensamento desses caçadores primitivos era que, se fizessem uma imagem de sua presa – e talvez a surrassem com suas lanças e machados de pedra – os animais verdadeiros também sucumbiriam ao poder deles. (GOMBRICH, 1985, p.22)

Identificamos, portanto, que os desenhos da pré-história fazem parte do conhecimento humano, sua importância para nossas pesquisas e poder analisar nosso desenvolvimento continuam sendo de grande importância para as sociedades contemporâneas.

Contudo, o surgimento da religião os desenhos começam a ter função de comunicação, fortalecendo-se no período iluminista, destacamos as imagens do divino e do profano, imagens com sentidos figurativos da vida após a morte.

Além das cores o papel e o tecido somaram-se aos componentes começam a fazer parte da arte moderna. Dessa forma, os desenhos de representações religiosas passam a ser de conhecimento fundamental para destaque da obra final e não era mais uma forma de conhecimento.

No século XV com a fusão do papel os desenhos tem cunho de conhecimento sendo portando fundamental conhecê-lo a chegar a obra final, dessa forma destaca-se o conhecimento de alguns artistas como Leonardo da Vinci, Michelangelo e outros.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Durante todo processo educacional a educação artística enfrentou dificuldades para ser implantada como parte dos programas escolares nacionais. Nos anos 70 ela fazia parte como a disciplina de

Desenho Geométrico, mas por si só, não era suficiente pela abrangência do conteúdo da disciplina.

A disciplina de arte não está resumida apenas em desenhos dela fazem parte a música, pintura, dança e outros que ajudam o desenvolvimento cognitivo da criança.

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

A importância da disciplina de arte na educação desenvolve a capacidade auxiliando o aluno a adquirir ou absorver conhecimentos aumentando o aprendizado. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 garante esse espaço na educação infantil, em todo seu contexto.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, estabelece a obrigatoriedade da arte na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio):

Cap. II Art. 26, § 2º - “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

(FERRAZ e FUSARI, 1999, p.15).

Os autores discordam do atraso em que o ensino de arte passa a ser parte no processo educativo nacional e justificam esse atraso desenvolvendo termos críticos ao retardo, justificando e identificando os pontos que atrapalha o desenvolvimento humano.

Primeiramente, é a importância devida à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização. O fundamental, portanto, é entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao conhecerem e ao conhecê-lo. (FERRAZ e FUSARI, 1999, p.15).

Os autores confirmam o valor da arte relacionado ao desenvolvimento humano atribuindo a mesma os caminhos e a evolução das civilizações ao longo de sua história. Arte tem participação ativa no percurso civilizatório participando da identificação de seus percursos no processo de evolução civilizatório.

A arte incorpora uma realidade vivida por nós, enquanto humanos contribuindo com o processo de

mudanças em nossos comportamentos e hábitos buscando novos meios de sobrevivência. A busca sócio-cultural compreender o outro através de sinais, hábitos alimentares e de convivência.

E, quando estão se expressando ou representando com sensibilidade e imaginação o mundo da natureza e da cultura, os autores de trabalhos artísticos também agem e reagem frente às pessoas e ao próprio mundo social. Esses autores podem ser os próprios artistas que se dedicam profissionalmente a esse trabalho ou, então, outras pessoas (estudantes, por exemplo) que fazem trabalhos artísticos como atividade cultural e educativa. (FERRAZ e FUSARI, 1999, p.15).

Segundo Ferraz e Fusari, a arte também reagem ao momento histórico através da capacidade cognitiva dos jovens, exercitam-se através de uma reação de interação indo além de sua capacidade intelectual, crítico e construtor.

QUANDO A ARTE SE RELACIONA COM A EDUCAÇÃO

A necessidade de autoidentificação deve ser uma preocupação vital do sistema educacional. A confiança em si mesma, que desenvolvida por esse tipo de expressão, fornece a base para níveis mais avançados da arte. A expressão própria do indivíduo é de primordial importância, e a arte provavelmente, contribui tanto para essa área do desenvolvimento como para qualquer outra parte.

Ao longo dos anos, muito se tem falado e escrito sobre a necessidade da inclusão da arte na escola de forma mais efetiva. Desde 1971, pela Lei 5692, a disciplina Educação Artística torna-se parte dos currículos escolares. Duarte Jr(1991) critica a esse modelo de 71, colocando que: “a Educação Artística deve ter a mesma importância que as outras disciplinas dos currículos escolares, e, isso deve ser entendido pelos professores”. (Duarte, 2002, p. 23)

Apesar de ter sido legitimado a disciplina de Artes nos currículos, mas no contato direto com professores, diretores de escolas e coordenadores pedagógicos, nas intenções parecem apontar para um caminho interessante, mas é no confronto com a prática pedagógica no campo da arte que se nota a grande distância entre a teoria e a prática.

Aceitar que o fazer artístico e a fruição estética contribuem para o desenvolvimento de crianças e de jovens é ter a certeza da capacidade que eles tem de ampliar o seu potencial cognitivo e assim conceber e olhar o mundo de modos diferentes. Esta postura deve estar internalizada nos educadores, a fim de que a prática pedagógica tenha coerência, possibilitando ao educando conhecer o seu repertório cultural e entrar em contato com outras referências, sem que haja a imposição de uma forma de conhecimento sobre outra, sem dicotomia entre reflexão e prática.

Esta maneira de propor o ensino da arte rompe barreiras de exclusão, visto que a prática educativa está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de experienciar de cada um. Dessa forma, estimula-se os educandos a se arriscarem a desenhar, representar, dançar, tocar, cantar, escrever, pois trata-se de uma vivência, e não de uma competição.

Duarte (1997, p. 68) chama a atenção de que as disciplinas físicas, matemática dentre outras tiveram ao longo do processo de ensino formal muito mais importância do que o ensino da arte. Acrescenta que a respeito do saber preexistente no ser humano antes dele ter se deparado com qualquer outra forma de saber elaborado fora dele por outro se, o que ele denomina de conhecimento vivencial. “... trazer a tona uma discussão sempre menosprezada pelo saber moderno, que considera conhecimento somente aquilo nascido da atuação do raciocínio lógico-conceitual, descartando todo e qualquer modo não racional de sabedoria humana”.

A arte entendida como o saber sensível e estético, é vista por Duarte como sendo a mesma desconsiderada pela modernidade em detrimento do conhecimento intelectual, chegando até mesmo a ser considerada um obstáculo para chegar-se a verdade. Já na área industrial ela, meramente é vista como fonte para apurar lucro; deixando de lado a sua intencionalidade por parte do seu idealizador a de desenvolver a sensibilidade dos consumidores, com relação a isso Duarte diz o seguinte:

Desta maneira, o desenho industrial acabou por se tornar instrumento para a consecução do oposto ao pretendido por seus idealizadores originais, convertendo-se não num elemento de desenvolvimento da sensibilidade dos consumidores, e sim num fator de deseducação sensível, na medida em que impõe um padrão esteticamente neutro, desprovido de valores e expressões culturais (DUARTE JR, 1977, p.81).

Daí percebe-se que estamos caminhando para uma perda da sensibilidade humana induzida pela

produção artística contemporânea, a qual não volta os olhos para a questão de valorizar o conhecimento de que todo ser humano traz consigo, uma marca nascida com ele, e que tem toda a possibilidade de desenvolver-se diante da troca e do acolhimento do meio em que vive, sendo nesse momento que a arte, em particular o desenho, se faz presente, e com grande importância para o desenvolvimento da criança.

CONCLUSÃO

O estudo a respeito da arte-educação deixa claro que ele tem grande importância para o desenvolvimento da criança, mas a sua prática acaba não se concretizando devido a fatores como: falta de capacitação dos professores para o ensino da arte-educação, a imposição do currículo, o qual é constantemente mudado no percorrer da história das artes, e a cada mudança ocorre uma readaptação, a qual não contempla amplamente a arte educação com o seu grau de importância.

Através das artes podemos ler e escrever o mundo. Essa que é a leitura mais importante para o desenvolvimento cognitivo. Não podemos ler e escrever sem primeiro fazer uma conexão com o nosso interior e com o mundo ao nosso redor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. Editora Perspectiva. São Paulo. 2002

DUARTE JR., João Francisco. **Intinerário de uma crise: a modernidade**. Ed. UFPR, 1997.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?**, Papiros editora, 1953 2002?.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. Cortez Editora, 1999.

GOMBRICH, E. H., **A História da Arte**, Zahar Editores, 1985.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. Ed. Mestre Jou, 1977.

_____ e BRITAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Artes – Ensino de primeira à quarta série.

1997

STABILE, Rosa Maria. **A expressão Artística na pré-escola**. FTD, 1988.

VIGOTSKI, L.S., **O desenvolvimento psicológico na infância**. Martins Fontes, 1998.

Pptt .wikipedia.org/wiki/desenho

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DA ARTE

Autora: **Daniele Ferreira Dos Reis**

Resumo

O objetivo desse estudo é buscar o que os autores que fundamentam este trabalho escreveram a esse respeito, bem como perceber que os educadores não estão preparados para a prática dessa atividade. Esta investigação contribui para uma reflexão da importância que damos a arte-educação no desenvolvimento de crianças que se encontram no ensino fundamental.

Palavras-chave: arte educação; educação infantil;

INTRODUÇÃO

Tratando da questão do desenvolvimento da criança através da arte, onde podemos observar que a arte interfere e pode demonstrar como a criança passa por etapas delimitadas e em cada um dos estágios do seu desenvolvimento há uma modificação, e a depender da sua capacidade emocional ela percorre o seu desenvolvimento normalmente, ou, então, fixa-se em um estágio não compatível com a sua faixa etária. Tudo isso poderá ser constatado a partir dos autores V. Lowenfeld e W. L. Brittain, no seu livro Desenvolvimento da Capacidade Criadora.

Ao observar uma criança pintando, devemos aprofundar-nos mais nesse ato, pois ali não reside somente um gesto mecânico, e sim uma expressão global daquela criança, o resultado poderá se apresentar esplêndido, perfeito. Ou até mesmo não haver nenhum êxito aparente, contudo, só ao experienciar a escolha do material, das cores, deixando claro que houve um exercício do seu eu interior, o que mostra que aquele ser é único, tal qual a sua arte, e, apesar disso o seu desenvolvimento também interfere na sua maneira de representar a sua arte, a qual passa por uma mudança bastante perceptíveis.

Para que o desenho possibilite o desenvolvimento emocional, o autor terá que nesse momento identificar-se com a sua obra, caso contrário, ele tão somente fará reproduções que para ele não há significado algum, pois ele não está inserido naquela expressão; crianças emocionalmente desajustadas utilizam representações padronizadas com o propósito de refugiar-se.

Segundo Lowenfeld e Brittain: “podemos observar em crianças pequenas que se inclui no seu desenho, podemos perceber o grau de envolvimento com a sua representação, já no caso dos desenhos padronizados não há esse total envolvimento”. Lowenfeld e Brittain, (1977, p. 37)

Ainda segundo eles, quando a criança desenvolve padrões rígidos em seu raciocínio, o simples fato da necessidade de flexibilização poderá ocasionar dificuldades na adaptação a novas circunstâncias, ou seja ao ser solicitada a fazer um desenho livre, no qual a criança exponha a sua percepção interna e externa, ela irá refutar tal prática, por ter sido incentivada, normalmente por um adulto a fazer repetições estereotipadas, não só a área artística. A esse respeito, Lowenfeld e Brittain (1977, p. 37-38) dizem o seguinte:

É lamentável que os adultos encorajem, frequentemente, esse modo de expressão, pedindo aos jovens que copiem ou tracem formas vazias de significado, ou até, como poderia fazer um professor de aritmética, pedindo a um menino que copie dez vezes um símbolo para um papagaio de papel. A maioria das crianças é capaz de vencer tais imposições: contudo, uma criança acostumada a depender de tais modelos e que faça bem esse tipo de cópias, recebendo também elogios do professor por seu trabalho bem-organizado, pode perder a confiança em seus próprios meios de expressão e recorrer a repetições estereotipadas como um mecanismo de evasão. Tal atividade mecânica, automática, não tem lugar na arte nem na aritmética. (LOWENFIELD e BRITTAİN1977,p. 37-38).

Observa-se que em alguma fase do seu desenvolvimento a criança poderá passar por momentos de repetição de certas formas, isso pode ocorrer espontaneamente, essa atitude tem por finalidade assegurar o domínio sobre elas; há de observar que na repetição estereotipadas não ocorre nenhuma mudança; ao desenhar várias bonecas elas terão diferença entre uma e outra, pode aparecer sentada deitada, em pé, em movimento.

O que não ocorre na repetição estereotipada aqui não há nenhum envolvimento nem sentimento por parte da criança, podendo significar uma fuga para não enfrentar novas experiências, com essa atitude a criança sente satisfação em executar esse trabalho, e quando alguém interfere na sua evasão elas sentem-se perturbadas.

Para Lowenfeld e Brittain (1977) acrescentam que na criança que demonstra o gosto pelos livros com figuras para colorir, leva a fuga para não enfrentar novas experiências, já que a sua liberdade é podada quando seguem o padrão predeterminado, e, também quando a criança copia um desenho ela poderá sentir satisfação, mas meramente representa algo fora do seu contexto, sem nenhum envolvimento, é algo criado fora dela, e

onde ela não está incluída quando afirmam que:

Uma criança que goste de copiar desenhos poderá obter satisfação individual nessa ocupação; mas tal alegria baseia-se num sentimento de segurança e no medo de de expor-se a novas experiências. A criança refugia-se num estado de espírito passivo que é indesejável. (LOWENFIELD e BRITTAİN 1977, p.39)

Quando exerce a sua liberdade a criança participa da sua obra estando, ali, no seu desenho, não só o traçado as cores, o formato, mas algo de grande importância para ela; não havendo relevância se por acaso ela cometer algum erro ou a desaprovação de alguém e, é esse despreendimento que o leva ao progresso emocional. Ao desenhar a criança demonstra o conhecimento que tem do seu meio, pois o desenvolvimento intelectual da criança é adquirido pela compreensão que tem do meio em que vive e de si própria, através do desenho pode-se perceber a capacidade mental da criança, a esse respeito Lowenfeld e Brittain defendem que:

A criança emocionalmente livre, desinibida, na expressão criadora, sente-se segura e confiante ao abordar qualquer problema que derive de suas experiências. Identifica-se, estritamente, com seus desenhos e tem liberdade para explorar e experimentar grande variedade de materiais. Sua arte encontrasse em constante mudança, e ela não receia cometer erros nem se preocupa, a respeito da nota que receberá por esse exercício particular. Para ela, a experiência artística é realmente sua, e a intensidade de sua absorção proporciona-lhe o verdadeiro progresso emocional. (1977, p.3940).

O que Lowenfield e Brittain no revela é que a criança coloca no seu desenho o seu íntimo onde estão guardados as suas vivências; e como isso é algo seu, particular, da sua propriedade, ela a expõe da maneira que assim o desejar sem seguir nenhuma regra predeterminada, esse controle proporciona-lhe o transpor as suas etapas de desenvolvimento. Acrescentam que:

ao observar duas crianças com a mesma idade (cinco anos); uma desenha um homem representando somente a cabeça e as pernas, a outra acrescenta mais detalhes, inclusive os dedos das mãos, esta está bastante desenvolvida em relação a primeira; o que não assegura que a outra esteja e um grau inferior, ela pode está sendo bloqueada emocionalmente, ou sem qualquer sentimento emocional para com o seu desenho, isso faz com que ela não tenha tanto envolvimento com a sua criação (LOWENFIELD e BRITTAİN 1977, p.23)

Diante do que os autores afirmam, podemos dizer que o desenho nada mais é que a concretização do pensamento da criança, mais precisamente da sua emoção, e através do desenho pode-se identificar a emotividade dela para com o desenho, caso a criança esteja bastante envolvida com o seu desenho, ela deixará

a vista um maior grau de desenvolvimento.

A criança vai mudando no decorrer de sua infância a sua percepção do meio vai aprimorando-se, mas quando ela demonstra uma resistência em ultrapassar essa fase ela mostra uma falta de maturação intelectual, ao distanciar-se da idade cronológica, a criança deve representar um desenho diferenciado para os demais de faixa etária diversa, ou seja, uma criança de sete anos tem mais maturidade do que uma de cinco anos, contudo, se a primeira desenha acompanhando a representação do segundo, ela terá as mesmas aptidões intelectuais que a desse último.

Os sentidos da criança são de vital importância para a aquisição do desenvolvimento, a qualidade das experiências sensoriais é que vai determinar o desenvolvimento em qualquer área da aprendizagem; a percepção visual é a que tem maior relevância na área artística, é com ela que se consegue apreender as formas, cores e o espaço; de início nas fases de desenvolvimento observa-se o reconhecimento das cores, para posteriormente conseguir a estimulação na variação das cores com a interferência da luz e de condições atmosféricas.

A respeito da percepção Duarte(1977p.82) aduz o seguinte:

Consideram-se dados sensórios simples os estímulos elementares que nos chegam do ambiente e não configuram sentidos maiores, feito, por exemplo, a rugosidade de uma casca de árvore, a aspereza da areia, a cor da terra, o lampejo de uma luz, o aroma de uma flor, o rumo de um regato, etc., Tais estímulos são especialmente importantes para a criança que, em seu crescimento, necessita dessa estimulação para um bom desenvolvimento sensorial, para o aperfeiçoamento de sua capacidade perceptiva. (1977p.82)

Pode-se entender que o desenvolvimento perceptual nas sensações captadas através do tato e da pressão, ao amassar a massa de modelar e ao contato com superfícies de variadas texturas. A percepção espacial também contribui para o desenvolvimento perceptual, quando pequena a criança conhece o espaço ao seu redor, ao crescer este espaço vai tomando outra forma diante da mudança da sua percepção para com aquele espaço. As crianças que não demonstram estar consciente de tudo que existe ao seu redor, ou seja: as várias cores, as diferentes formas, contornos, asperezas e liso, a sensibilidade ao claro e ao escuro. Com isso elas sentem dificuldades em utilizar essas experiências o que revela que em outras áreas o seu desenvolvimento também está comprometido. Lowenfeld e Brittain(1977) acreditam que o professor pode atuar com essas crianças com

atividades que estimulem a visão a sensibilidade e o tato, usando-os para perceber o seu redor, e com isso os sentidos passam a ter um papel importante para esse desenvolvimento.

Já Stabile compreende que a experimentação e a sensibilização é o início para o desenvolvimento da percepção da criança, a ponto de afirmar que: “Todo desenvolvimento da criança deve ter, como ponto de partida, a experimentação e a sensibilização. O que a criança é, o que sente e sabe ela aprende através dos sentidos e dos contatos diretos” (1988, p.8)

A arte pode ser uma ferramenta utilizada pela educação possibilitando ao aluno a desenvolver sua sensibilidade, percepção, imaginação, levando-o a conhecer as mais variadas formas de apresentá-la. A arte está intimamente ligada à formação integral do indivíduo contribuindo para o desenvolvimento cognitivo (ampliando seu conhecimento), o aspecto afetivo (estabelecendo relações de afetividade com as experiências adquiridas e criando oportunidades para outras) e por fim sob o ponto de vista perceptivo (através de atividades concretas que possibilitem a percepção em todos os sentidos. Nesse sentido no PCN de Arte consta o seguinte:

Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. (PCN de ARTE,1997,p.19).

No PCN de Arte destaca que um dos fatores para o desenvolvimento da arte é a percepção, com isso é fortalecida a importância do desenho como forma de estimular a criança no desenvolvimento da percepção que é a responsável pela captação, absorção e compreensão do mundo a sua volta, esse exercício a leva a ter êxito em outras disciplinas que ocupam maior relevância no currículo escolar.

PERCEPÇÃO, O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Para Vigotski(1998) a percepção é fator primordial para o desenvolvimento da criança, bem como para a arte, e para tanto foi realizada através das conferências feitas por ele no Instituto Pedagógico de Leningrado em

1932. Nesta conferencia foi discutido a percepção, gerado um debate entre duas correntes a velha associacionista e a nova estrutural. A Velha corrente Associacionista, a respeito da percepção, nos traz o seguinte: “percepção é a soma de sensações isoladas que se agrupam para que assim surja uma forma, ou seja um corpo. A percepção na criança é regida pela mesma lei que rege a memória, ou seja esta é formada por pequenas lembranças isoladas que se agrupam transformando em um só corpo, nesse caso a memória”. Enquanto a percepção vista pela nova corrente Estrutural é a de que antes de captar as partes separadas, de logo, via-se o conjunto, acrescentando que a vida psíquica não é formada por sensações e idéias isoladas, e sim por estruturas completas isoladas.

Vejamos o experimento de Köhler com galinhas. Este experimento demonstrou que a galinha percebe um par de cores não como uma simples união associativa, mas como a relação entre essas cores, ou seja, que a percepção de todo um campo luminoso precede a percepção de partes isoladas e determina estas partes. (L.S. VIGOTSKI,1998, p.05)

Aqui podemos relacionar a um mosaico apesar de mudança de cores ou de formas das pequenas partes deste mosaico a imagem final, continua a mesma, ou seja, o que é captado é a forma integral independente das partes que o compõe.

Recordei um dos experimentos posteriores de Gottschald, que mostrou a uma criança, objeto da experiência, várias centenas de partes soltas de uma figura complexa e conseguiu que esta a conhecesse a fundo; contudo, se esta mesma figura que lhe fora mostrada centenas de vezes lhe fosse apresentada em outra combinação, e se esse conjunto fosse novo para a criança, esta não reconhecia a velha figura na nova percepção estrutural. (L.S. VIGOTSKI, p. 06, ano 1998).

Segundo Vigotski devido a estes e outros experimentos, houve grandes avanços na zoopsicologia e na psicologia infantil, e também, após fazer experimentos com adultos chegou a constatação de que a percepção tem “caráter integral e não atominístico”. A teoria associacionista da percepção vê a formação da percepção como algo que vai acumulando informações isoladas para depois organiza-las entre si e agrupando-as de acordo com a relação em comum para daí chegar a uma formação geral daquilo que foi percebido. Isso também é visto pela psicologia associacionista tradicional que afirma que no início do desenvolvimento da percepção da criança há uma grande confusão; conforme Köhler diz: “um caos uma dança selvagem de

sensações dispares”.

Segundo os pesquisadores citados nesta obra de Vigotski, aos quais ele não mencionou nomes, desde o início da vida da criança ela já traz consigo as sensações isoladas, contudo, quanto a determinar em que mês de vida surge a percepção complexa, alguns defendem que já no 4º mês pode-se observar a percepção, outros afirmam que só no 7º ou 8º mês de vida é que a percepção pode ser verificada na criança. Já na psicologia estrutural não segue nenhuma dessas linhas defendendo o fato de que a percepção já se manifesta desde o início do desenvolvimento infantil.

No que diz respeito à percepção infantil, a psicologia estrutural foi parar num beco sem saída. Nos experimentos de Volkelt, a psicologia estrutural da percepção pode ser demonstrado nas fases iniciais do desenvolvimento infantil, no primeiro mês de vida da criança, sem dúvida. O caráter estrutural da percepção é primário, surge nos primeiros momentos e não em consequência de um longo desenvolvimento. Em que consiste então o processo de desenvolvimento da percepção infantil, se o traço mais importante da percepção, sua estruturalidade, seu caráter integral, está igualmente presente tanto no começo do desenvolvimento quanto na pessoa adulta, isto é? (L.S. VIGOTSKI, 1998, p. 09).

Como vimos acima, apesar dos inúmeros experimentos e pesquisas, a psicologia estrutural se contradiz ao relatar que a criança no início da sua vida já demonstra a percepção estruturada, o que também é visto na idade adulta; essa afirmação desfaz a do desenvolvimento da percepção infantil.

...a interpretação da coisa, a denominação do objeto, se dá junto com sua percepção e, como mostram pesquisas específicas, a própria percepção de aspectos objetivos isolados desse objeto depende do sentido, do significado que acompanha a percepção. (L.S. VIGOTSKI, 1998, pg. 16).

Já os psicólogos citados nesta obra de Vigotski, também não foram mencionados os nomes, da escola associacionista acreditavam, ou seja que um objeto era percebido após ter sido associado a outras imagens, a outras características, contudo, podemos, através dos pesquisadores Porschach, Bleuler, Binet, verificar que a percepção para ser idealizada precisa do sentido a que damos a ela; haja visto os experimentos realizados por estes pesquisadores que através de figuras coloridas, manchas de tinta, obtinham da criança inúmeras definições para aquilo que elas viam; por outro lado constataram que somente aquelas portadoras de algum distúrbio, a exemplo de epilepsia, não viam ali nada, a não ser uma simples mancha de tinta, ou uma forma

sem significação alguma.

A título de exemplo, pode-se citar a ilusão de Charpent, se nos propusermos determinar simultânea e sucessivamente o peso de dois cilindros de mesmo peso, forma e aspecto, embora um deles seja maior, sempre nos parecerá que o menor dos dois objetos é mais pesado. (L.S. VIGOTSKI, 1998).

Esta ilusão não surte efeito quando é apresentada a crianças surdas-mudas, já com os cegos, ao apalpar os cilindros eles acreditam que o menor é o mais pesado; quanto a fase do desenvolvimento, com a idade de 5 anos a criança também não percebe esta ilusão, optando pelo maior para atribuir mais peso, com isso esse experimento constata que quando adulto atribuímos sentido a nossa percepção.

[...] a percepção atravessa quatro fases principais. No princípio, trata-se da percepção de objetos isolados; é o estágio dos objetos; depois a criança começa a nomear os objetos e a indicar os atos que se realizam com esses objetos: é o estágio da ação; em seguida começa a assinalar os traços do objeto que percebe o que constitui o estágio das qualidades ou traços; e, finalmente, começa a descrever o desenho como um conjunto, partindo do que representa dentro da totalidade das partes. (L.S. VIGOTSKI, 1998, pg. 20)

Assim é dividida as fases do desenvolvimento da percepção, pela maioria dos autores. O que Vigotski nos trás é que: “o desenho representa sempre uma parte da realidade”. As crianças passam por fases no desenho semelhantes as da percepção, inicialmente elas rabiscam(garatuja), são riscos sem formas para quem vê o trabalho, mas com certeza para o autor tem significado; em seguida ela põe nomes nos objetos(animais, pessoas, a sua casa, a sua escola; agora já passam a refinar, a detalhar os desenhos, e finalmente desenham a família, a escola, ou um evento qualquer e geralmente contam uma história a respeito dessa imagem.

Vigotski trouxe a luz de que apesar de ser tema central de pesquisas e conferências a arte é de grande valia, tendo em vista que o fator preponderante para a sua realização da arte que é a percepção é discutido, e sempre reforça a importância das artes. Também nesta obra, Vigotski nos esclarece que para a psicologia associacionista o desenvolvimento da percepção na criança inicialmente vai das partes que vai sendo acumuladas a espera de uma oportunidade para que, juntamente com outras partes relacionadas entre si faça a conexão surgindo daí o todo. É como juntar várias peças de um quebra-cabeça para posteriormente, motivado pela necessidade, as reúna para dar a forma que o momento requer. Na psicologia estrutural pode-se

dizer que a percepção da criança capta o geral, sem, contudo ter ciência das partes, isto fica claro ao imaginarmos que ao longo do seu desenvolvimento perceptivo a criança vá acumulando partes separadamente, como assim assinala a psicologia associacionista, e, se por acaso alguma dessas partes não fizer nexos com nenhuma outra, ela se transformará em que? Será descartada?

Quanto ao desenho, talvez no desenvolvimento, não tenha tanta associação com o desenvolvimento da percepção, mas já é sabido que ambos caminham juntos, por ser a percepção fator imprescindível para a expressão do desenho.

O estudo da percepção foi, é, e sempre será um tema que precisa de discussões, experimentos, avaliações; porque a cada momento que se faz uma pesquisa há a necessidade de rever o que já foi dito, aproveitando o que ainda faz nexos com os mais novos experimentos, e retirando o melhor daquilo que será descartado, não que este descarte seja algo como excluir por completo, e sim perceber que se não foi aproveitado naquele momento foi porque ocorreu algo melhor que fez com que o antigo seja útil para comparações, o que faz com que o pensamento, a visão sobre determinado tema não fiquem estagnados, pois sempre terá que buscar oxigênio naquilo que foi novo e que para aquele momento servia de linha de pensamento para as necessidades daquela época.

CONCLUSÃO

Aplicar desenhos prontos para a criança faz com que ela não estimule o seu raciocínio, e com isso exercitar o seu pensamento; fator que faz com que ela desenvolva a sua personalidade, o que a torna independente se percebendo capaz de fazer suas próprias construções sem precisar de modelos já pré-fabricados.

A importância dada as disciplinas tidas como padrão, o que não acontecia com a arte-educação que era deixada de lado. Constatei isso ao presenciar as orientações de uma professora do ensino fundamental, na qual ela dizia que o mais importante para as crianças era o ensino das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Contudo pude constatar que a arte-educação é de grande importância para o desenvolvimento global da criança, podendo até servir de alicerce para outras áreas do conhecimento, além de ajudar quando a criança apresenta algum problema nessas referidas áreas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. Editora Perspectiva. São Paulo. 2002

DUARTE JR., João Francisco. **Intinerário de uma crise: a modernidade**. Ed. UFPR, 1997.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?**, Papiros editora, 1953 2002?.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. Cortez Editora, 1999.

GOMBRICH, E. H., **A História da Arte**, Zahar Editores, 1985.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. Ed. Mestre Jou, 1977.

_____ e BRITTAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Artes – Ensino de primeira à quarta série.

1997

STABILE, Rosa Maria. **A expressão Artística na pré-escola**. FTD, 1988.

VIGOTSKI, L.S., **O desenvolvimento psicológico na infância**. Martins Fontes, 1998.

Pptt .wikipedia.org/wiki/desenho

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autora: Ester Priscila Romera¹

Resumo

Este presente artigo tem como objetivo transmitir aos leitores a importância do lúdico no processo de socialização das crianças. O desenhar e brincar são imprescindíveis para a constituição da identidade e autonomia do processo de desenvolvimento da aprendizagem. As atividades com características acadêmicas vêm tomando, por muitas vezes, um espaço maior do que as brincadeiras e situações de ensino não direcionado. As capacidades motoras, cognitivas e sociais são trabalhadas em atividades lúdicas, assim como a atenção, imitação, memória e a imaginação. Trabalhar de forma diversificada esses campos na vida da criança traz muita riqueza em seu caminhar na educação infantil.

Palavras-chave: Lúdico, Educação Infantil, Brincar, Brinquedo, Brincadeira, Criança.

INTRODUÇÃO

A palavra lúdico vem do *latim ludus* que significa brincar. Segundo Hulziga (1980) o elemento lúdico é algo presente desde a gênese da civilização e desempenha papel importante na criação da cultura e no desenvolvimento humano em sua totalidade. Precisamos nos atentar para as relações que o público infantil estabelece, e verificar que não são realizadas de forma natural e sim diretamente influenciadas pelo meio em que este ser está inserido, ou seja, são fatores sociais e históricos tanto os brinquedos quanto as brincadeiras.

O brinquedo, e conseqüentemente a brincadeira são os fundamentos da infância e a sua utilização no ambiente pedagógico permite a construção e ampliação das habilidades motoras, sociais e cognitivas das crianças.

O jogo está na origem do pensamento e da conquista de si mesmo, da possibilidade de provar, criar e

¹ Professora Ester Priscila Romero, Formada pelo Centro Universitário Belas Artes em Educação Artística, com habilitação em Desenho. Professora do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de São Paulo desde 2003. Com "Especialização em Educação Multicultural"

gerenciar o mundo.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da Identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio de interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais (LOPES, 2006, P.110)

Focar na análise lúdica nos auxilia a reconhecer como a criança começa sua adaptação a realidade, utilizando muito mais o seu corpo de uma forma mais coordenada, flexível e intencional de maneira que comece a fazer mais sentido para sua memória, e com o passar do tempo é natural que essas ações passem a ser mais maduras e pensadas.

Uma aula que prioriza, no momento da aprendizagem o lúdico, é uma aula que não perde em nada o seu objetivo e ainda consegue enriquecer esse momento de ensino com os interesses dos alunos, segundo Oliveira (1985, P.74), é “(...)um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade, a sociabilização, sendo, portanto, reconhecidos como uma das atividades mais significativas – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social.”

A ludicidade é algo que tem por um lado o fator cultural muito atrelado a ela, mas também tem o lado de ser inato as crianças. Fazer com que esse brincar seja alvo de aprendizagem é de responsabilidade do professor, pois esse desenvolvimento só tem eficácia quando a criança está inserida em um contexto que proporcione isso a ela. Precisamos assegurar que a criança tenha tempo e espaço para o brincar, tendo em vista a extrema importância desse momento. Mas infelizmente não é o que vimos no ambiente da educação infantil, onde muitas vezes situações de atividades lúdicas acabam ficando em segundo plano para que o conteúdo escrito e totalmente dirigido ganhe ênfase na vida das crianças.

Uma lacuna que encontramos ao abordar esse tema é relacionada com estudos que visam identificar as preferências das crianças por matérias e atividades escolares e também a relatividade dessas preferências entre crianças de ensino regular e as que estão frequentando as creches. E isso se origina pois os estudos atuais desse nicho estão focados em outro âmbito, pois sua investigação vem sendo feita com indivíduos portadores de necessidades especiais.

Sendo assim, o objetivo desse presente artigo é discutir a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil. E para que esse objetivo seja alcançado será explicado os benefícios desse trabalho na ampliação da capacidade motora, cognitiva e social. O intuito desse artigo é a visualização e conscientização dos profissionais da educação que a hora do brincar traz grandes ganhos para o processo de desenvolvimento

das crianças na educação infantil.

A ORIGEM DO BRINCAR

O brincar surge na antiguidade greco-romana a partir do conceito de distração e descanso, em contra ponto com as atividades que demandam potência física e intelectual. Platão por sua vez, apresentava a relevância do aprender brincando em detrimento da opressão. Já Aristóteles levantava a hipótese da criança aprender através de jogos de imitação das atividades adultas como forma de orientação para a vida que estaria por vir. Nesse período não eram levantadas discussões sobre a importância desse brincar no ensino da leitura e cálculo.

Futuramente, essa visão sobre o aprendizado foi levantada e apresentada através de escritores como Quintiliano e Horácio. Que introduziram na educação o que hoje conhecemos como alfabeto móvel, que no período se tratava de letras móveis feitas de doces, as quais as crianças comiam dando assim o entendimento da introdução edigestão das primeiras letras.

Na Idade Média esses conceitos e desenvolvimento das questões lúdicas ficam estagnados e com nenhuma importância.

Com a chegada do Renascimento o conceito da felicidade é incluído nesse contexto gerando o pensamento do jogo e brincar no dia a dia dos jovens com o intuito de desenvolver o corpo. O brincar se torna uma conduta livre, que auxilia o desenvolvimento da capacidade de inteligência e podendo ser usada em outras áreas de estudo. O jogo se torna adequado em quanto uma forma lúdica de aprendizado e na teoria bane o uso da palmatória que era utilizada no cenário da educação infantil.

Com a popularização dessas brincadeiras, no século XVIII, e dos jogos lúdicos no âmbito da aprendizagem esses momentos são vistos como importantes no processo de socialização principalmente na sociedade rural que estava em crescimento na época. E até nos tempos atuais podemos ver a predominância quase que absoluta desse cenário no meio rural como elemento de cultura como por exemplo o folclore onde crianças e adultos usam desses momentos de contos para rirem juntos.

Início do século XIX a questão lúdica é arrebatada do cenário costumeiro dos adultos e ganha visibilidade junto apenas ao público infantil e juntamente com esse conceito surgem os brinquedos industrializados que

transformam o brincar em uma atividade que pode ser executada sozinha. Mas é também nessa época que a infância passa a ser analisada como um momento marcante no desenvolvimento do ser humano.

Com todas essas inovações, floresce na sociedade a Psicologia Infantil debatendo e demonstrando na esfera científica a importância do ato de brincar para o

aprimoramento infantil. Nesse cenário que aparecem a psicogenética de Piaget, o histórico, cultural ou social de Vygotsky e a teoria comunicacional de Bruner.

BRINQUEDOS E JOGOS

Existem inúmeras discussões em torno do tema brincadeiras, brinquedos e jogos. Algo que sempre é levado em consideração é o fato de qual a importância desse momento na vida das crianças.

“O brinquedo entendido como objeto, suporte da brincadeira, supõe relação íntima com a criança, seu nível de desenvolvimento e indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organize sua utilização.” (SANTOS, 1997, P.23).

Jogos e brinquedos que atravessaram gerações, têm um fácil acesso e entendimento, aspecto lúdico e uma funcionalidade em seu contexto são considerados os tradicionais. E foi através desse modelo que podemos analisar de geração em geração as mudanças que esses jogos sofreram e como cada geração usufruiu desse momento. Brincar é um meio de expressão, e esse fato é algo que não deve ser ignorado nem diminuído pois é através desses momentos que observamos nossas crianças no ambiente escolar, assim como propõe esse artigo.

É por meio da convivência com outras crianças que é desenvolvida habilidades geradas no brincar como o dar e receber ordens, a espera, o empréstimo e o compartilhar momentos agradáveis e desagradáveis, a tolerância e respeito e todos

esses quesitos que o brincar gera e estimula são conhecidos como a socialização, pauta tão levantada e discutida na educação infantil.

O jogo foi criado pelo homem para a diversão e também para a interação com os seus semelhantes. A coerência inserida no jogo é irracional e subjetiva, o que torna esse momento tão necessário para a

formação da individualidade quanto a formação dos suportes cognitivos.

“O jogo é portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil”. (PIAGET, 1976, P.160)

Em situações em que a criança tem dificuldade no desenvolvimento de pensamento que interferem na aprendizagem, vimos como o brincar estimula de forma positiva a interação da mesma com os outros amigos que as vezes na hora da lição não conseguem caminhar juntos, mas no momento da brincadeira conseguem falar a mesma língua.

O brincar na teoria de Winnicott é proporcionar a criança a um ambiente afetivo e seguro, pois o brincar, a criança precisa se sentir em segurança e relaxada, respeitar a sua capacidade de criar na brincadeira: isso não significa deixar de compartilhar dessa brincadeira que vem a enriquecer lá e não se constitua na imposição do nosso brincar sobre aquele da criança. (CARVALHO, 2005, p.47)

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na legislação da educação brasileira encontra-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. Que estabelece conceitos sobre a educação infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade

Art.31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

As escolas assim como delimita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é um espaço de buscas e de alargamento de experiências de vários segmentos para o desenvolvimento do ser humano. Esse espaço deve atender a todas as demandas que esse ser em formação pede.

Focar no lúdico no cenário da educação infantil nos possibilita perceber como a criança inicia a sua adaptação a realidade. As brincadeiras situam cada vez mais as crianças em relação ao seu corpo no espaço, de uma forma mais flexível, consciente e coordenada. Cabe aos professores da educação infantil trabalhar para que algumas incoerências que surgem na infância sejam cada vez menos existentes em nossa realidade. A infância ideal deve contar um lar, comida balanceada, amor, afeto, atenção, saúde, educação de qualidade, tempo e espaço adequado para dormir e brincar.

Garantir a brincadeira no ambiente escolar é conseqüentemente a segurança de uma educação mais voluntária, consciente, com uma visão mais criadora e acolhedora perante as situações do cotidiano e acima de tudo uma educação mais inclusiva.

É de certo que as brincadeiras são facilmente modificáveis e com o passar do tempo, das gerações isso é inevitável. E adaptar essas situações criadas pela ludicidade ao momento atual ocorre de forma natural. O brincar é constituído de uma simbologia única, a qual a criança entra em um universo mais maduro e consegue lidar naturalmente com essas situações impostas pela brincadeira por meio da diversão, imitação e faz de conta. E estas situações criadas pelo lúdico tem papel importante no desenvolvimento da criança de maneira que essas situações de jogos começam a surgir na vida adulta como regras, o que auxilia na formação da sua identidade.

A criança brinca para conhecer a si própria e aos outros em suas relações recíprocas, para aprender as normas sociais de comportamento, os hábitos determinados pela cultura, para conhecer os objetivos em seu contexto, ou seja, o uso cultural dos objetos, para desenvolver a linguagem e a narrativa, para trabalhar com o imaginário, para conhecer os eventos e fenômenos que ocorrem a sua volta. (KISHIMOTO. 1994, P.4.)

Quando o lúdico é apresentado na educação infantil o professor tem um papel muito importante, pois ele será a figura que vai conduzir essas situações de forma que a situação traga aprendizagem e prazer aos alunos, promovendo a socialização entre as crianças e desenvolver a capacidade dos mesmos de entenderem a proposta criada.

Usualmente as situações aonde a atividade lúdica é inserida tem como foco apresentar de diferentes formas para a criança, ao mesmo tempo que brinca, se desenvolve, interage com outras crianças e adultos e tem aproximação a brinquedos diversos.

A brincadeira não pode ser confundida ou mascarada com a finalidade de preencher tempo, espaço. Mas

como forma efetiva para a criança possa aprender e desenvolver sua intelectualidade, sua autoconfiança, a curiosidade, exploração, lidar com diferentes emoções, a psicomotricidade e que todas essas áreas serão trabalhadas de modo a ampliar seus valores para a vida adulta. Nessas brincadeiras que é aguçada a individualidade de cada ser de forma espontânea e criativa, auxilia na integração e faz com que o aluno se sinta compreendido e acolhido pois seus amigos se tornam companheiros em suas brincadeiras, pois o diálogo e comunicação é muito utilizado nessas situações o que gera prazer pois seu corpo e mente estão em constante movimento.

Nos jogos de interação as crianças desenvolvem seu senso de companheirismo buscando entender as regras, a compartilhar brinquedos e a entender o outro. Com o passar do tempo as crianças vão trazendo para as brincadeiras as suas verdadeiras e imitando situações que vivenciam no cotidiano. A brincadeira é uma forma privilegiada de aprendizagem. Para que a autonomia e identidade do ser humano seja desenvolvida, o brincar é algo imprescindível.

Para a criança toda situação vivida é sinônimo de brincadeira, cabe ao professor identificar e conseguir respeitar essas manifestações da criança. De acordo com Oliveira (1995, p.18). “o brincar do bebê tem uma importância fundamental na construção de sua inteligência e de seu equilíbrio emocional, contribuindo para sua afirmação pessoal e integração social.”

As famílias ao buscarem uma escola para suas crianças acabam desconsiderando questões que são muito importantes para os alunos, e muitas vezes, o que faz definir o local de permanência de uma criança são as questões financeiras. Mas instituições que priorizam o brincar como lema da escola são os locais onde as crianças encontram mais prazer em permanecer. Pois é na brincadeira que a criança desenvolve suas emoções, inteligência para que essas áreas sejam trabalhadas é necessário que ela esteja inserida em um ambiente preparado para esses estímulos.

O que fará que o lúdico tenha resultados positivos é a teoria que o professor tiver aprendido, pois depende dela a execução e coordenação das brincadeiras, pois precisamos analisar cada grupo de estudantes como único e adaptar cada situação quando for necessário.

Cada aluno é único e traz de casa singularidades que serão trabalhadas em conjunto no ambiente escolar. E além dessas características existem questões como seu ritmo que deve ser respeitado. E um local pensado nessas questões individuais auxilia para um desenvolvimento mais rico e eficaz.

É durante o brincar que as crianças amadurecem algumas capacidades de socialização pois é através dessa interação que conseguem interagir no início da vida com outras pessoas e essa diferenciação de papéis se faz presente no faz-de-conta, que é entre as inúmeras brincadeiras, uma das opções que pode ser utilizada no espaço escolar para que o lúdico seja inserido e utilizado como uma ferramenta de aprendizagem. A fantasia e a inventividade são componentes elementares para que a criança aprenda sobre as diferentes relações entre as pessoas. Por exemplo, ser opapai, a mamãe, a vovó, a professora, o carteiro etc. Podemos apresentar para ela diversas realidades e sensações através do imaginar e ver como cada uma se sente e se comporta mediante as situações criadas por cada personagem. É por meio do brincar que também podemos entender e analisar situações prévias vividas pelas crianças e tentar entender porque ela se comporta nos dias de hoje daquela forma é nesse momento que ativamos sua memória e ela trará a tona aquilo que aprendeu na sua vivência fora do ambiente escolar.

Segundo Winnicott o brincar é global, o psicanalista acredita que esse ato facilita na evolução do ser, e assim sendo, na saúde. Conduz relacionamentos em grupo e é uma forma de comunicação interna com os outros. É um ato intangível mas que ao mesmo tempo consegue contemplar o campo da objetividade. E sendo construído em um ambiente com alto potencial essa construção do interno e externa vai sendo feita de forma natural e criativa.

O corpo é o material mais importante das situações lúdicas, pois será ele o responsável em transmitir aos outros participantes da brincadeira e aos espectadores se a situação está sendo agradável ou não. Será através de choros, gargalhadas, pulos, abraços ou até mesmo agressividade que vamos conseguir medir e explorar aquela situação e ir direcionando de forma saudável cada situação para a criança ir se descobrindo e aprendendo sobre si própria e os outros. A ansiedade muitas vezes aparece nessas situações, mas ela é intrínseca a esse e a todos os processos de desenvolvimento. Pois são nessas situações que a criança vai evoluindo e aprendendo a se resolver e a organizar suas emoções e atitudes.

Quando é mantida a especificidade da brincadeira livre, têm-se elementos fundamentais que devem ser considerados: a incerteza, a ausência de consequência necessária e a tomada de decisão pela criança; ela emerge como possibilidade de experimentação, na qual o adulto propõe, mas não impõe, convida, mas não obriga, e mantém a liberdade dando alternativas (DANTAS, 2002, p.46)

O lúdico quando inserido na educação infantil deve ser muito planejado e estudado pelo professor que irá

passar esses momentos para as crianças. Afinal deve ser um momento de diversão e descobertas para as crianças, não de regras. O professor deve estar atento ao tempo todo para que os alunos não se machuquem, nem fiquem em situações de perigo, mas sempre de uma forma subjetiva e livre, para que a vontade da criança seja exposta e sendo ela prejudicial para o restante do grupo seja conversada e apresentada ao aluno que ele deve pensar enquanto conjunto e sendo assim não poderá tomar aquela decisão naquele momento pois colocará os outros em perigo ou até ele mesmo. A brincadeira quando inserida no ambiente escolar deve ser pensada como um momento de ensino aonde você irá educar o estudante de acordo com as vivências dele, nesse caso, a observação professor-aluno é muito ativa para que possam ser feitas as interferências de forma muito branda e sutil sem delimitar nem induzir a criança, pois caso isso aconteça o lúdico se encerra e passa a ser o momento de ensino comum, não adaptado.

Se caso as crianças convidarem o professor para participar do momento lúdico o mesmo deve sim aceitar, porém tomar muito cuidado para respeitar as propostas e regras criadas pelos alunos, para que essa interação não seja prejudicial ao ensino lúdico, respeitando acima de tudo o ritmo das crianças. Mas também poderá propor brincadeiras que ele acredite ser mais apta para aquele grupo de alunos, analisando assim como cada idade se desenvolve de acordo com o que lhe é oferecido.

CONCLUSÃO

O lúdico é primordial para os seres humanos pois proporciona uma interação entre a criança e o ambiente em que se vive, por tal motivo é considerado um meio de expressão e aprendizado. Os valores que as atividades lúdicas carregam em si como o desenvolvimento cultural, percepção de novos conhecimentos, desenvolvimento da socialização e da criatividade são desenvolvidos de forma agradável e leve através da harmonia entre o real e o imaginário.

No decorrer de todo o estudo foi apresentado que o bom desenvolvimento da criança está ligado diretamente com o lúdico. Pois através desses momentos descontraídos das brincadeiras e músicas que o processo de aprendizagem é enriquecido na vida das crianças.

O brincar precisa sair do papel, nas instituições, e entrar no cenário real dentro das salas de aula, pois só assim iremos colher os frutos que esses momentos trazem para os nossos alunos. É por meio do brincar que as

crianças falam, mas, estamos vivendo a era que o brincar tem sido substituído pelos brinquedos e dentro das salas de aula pelo conteúdo. Precisamos repensar de que maneira iremos trazer o brincar para a nossa sociedade, e a sala de aula é um local no qual temos essa possibilidade, de reinserir no cotidiano das crianças a brincadeira, pois a ausência delas tem gerado uma sociedade com muita impessoalidade em detrimento ao respeito a individualidade do próximo. Conceitos que são construídos dentro do momento lúdico em que você aprende e aceita o ritmo, espaço e vontade do outro.

Podemos, enquanto professores, pensar em inserir o lúdico em nossas salas de aula como um compromisso com a inovação que sempre devemos buscar no nosso lecionar para que o processo de ensino e aprendizagem se torne cada vez mais enriquecido e prazeroso, principalmente quando falamos de educação infantil, fazendo com que aquelas crianças que iniciaram o seu contato com o ensino se sintam motivadas e acolhidas nesse novo ambiente que foram inseridas.

Sendo o brincar a principal atividade das crianças, a educação infantil entra com o importante papel de então enaltecer esse veículo que as crianças tem e reconhecer e valorizar sua importância dentro da sala de aula. Se olharmos para as brincadeiras como uma forma, talvez a única, que as crianças nos oferecem, pois são nesses momentos que as crianças interagem com outras e expressam, se comunicam sobre aquilo que querem, sobre aquilo que está no seu interior e nos apresenta suas construções mentais para que possamos ajudá-las a organizar.

A vida coletiva começa a ser formada e, conseqüentemente amadurecida, através da brincadeira. Pois são nessas situações que as crianças desenvolvem competências como a interação, onde experimentam e utilizam os papéis sociais e regras. Por isso que o momento lúdico é inserido na educação infantil como um momento de desenvolvimento psicológico e social.

Quando deixamos as crianças brincarem é importante que tenham independência nesse momento, sendo papel do professor o estudo observacional e de apaziguar possíveis conflitos mais agressivos, no mais, precisamos deixar que as crianças desenvolvam todas as capacidades que aquela situação pode gerar no seu campo motor, psicológico, físico e social, sendo assim essa autonomia deve ser estimulada sempre que possível devida a sua tamanha importância na construção da criança.

A educação infantil é uma área da educação de suma importância para que as outras etapas sejam melhores construídas, é a base da formação de um estudante, sendo assim o conhecimento profundo dessa área é

indispensável para que a criança se sinta segura e acolhida no ambiente que acabou de ingressar. O estudo constante, dedicação, cooperação e cumplicidade entre colegas de trabalho e acima de tudo o amor pela profissão e área de atuação são pontos que devem sempre ser trabalhados e melhorados, para que a evolução seja constante.

Podemos afirmar que as situações de ensino não direcionado é uma grande experiência, que merece total atenção dos pais e professores pois as experiências reflexivas e inteligentes vão ser geradas a partir dessas situações. E precisam ser praticadas com alegria, sentimento e seriedade. O brincar irá proporcionar para a criança a descoberta de si mesmo e do próximo enquanto seres humanos completos com suas igualdade e, principalmente, diferenças e mostrar como podemos conviver com elas de forma harmoniosa e gentil, sendo respeitosos para sermos respeitados.

E essa visão será construída naturalmente nas crianças, mas cabe a nós professores e pais, que saibamos conduzir esse brincar para que possamos colher posteriormente a construção de um mundo muito mais saudável e equilibrado.

É certo que é no momento lúdico que as crianças conhecem e se apropriam de novas realidades e lhes atribui um significado, é nesse momento que o professor deve conhecer qual a melhor brincadeira para cada idade e turma e assim desenvolver esse novo conhecimento sobre o mundo, para que esses momentos sejam agradáveis e acolhedores.

Cada situação vivenciada pela criança é uma oportunidade de aprendizado diferente que leva ao ouvinte a vivenciar seus erros e saber lidar com os diferentes sentimentos que cada momento nos leva a encarar como traição e amor e essa experiência criada pode amparar essa criança a lidar com situações complicadas. Também podemos ver as brincadeiras como forma da criança aprender uma nova língua, cultura, colocando a criança gradualmente na realidade da escrita, leitura e livro. O aprender por meio de jogos e histórias é uma das maneiras mais especiais e importantes que a criança tem para construir o seu conhecimento, (Fonseca, 2003, Ostello, Oliveira e Messina, 2003)..

A necessidade humana que o lúdico supre, compreende no momento da interação da criança com o meio em que está inserida e essa interatividade é considerada como meio de expressão e aprendizado. É no lúdico que a inclusão de valores, o desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade. E nessas situações a criança encontra harmonia entre o concreto e o imaginário e tem o benefício de evoluir de forma prazerosa.

Durante todo desenvolvimento do estudo analisamos de forma assertiva que as músicas, brincadeiras entre outras estratégias que o lúdico nos fornece é de extrema importância no processo ensino- aprendizagem enriquecendo-o .

É de papel do professor transmitir essa importância dentro do ambiente escolar, apresentando de forma descontraída e inclusiva as brincadeiras e situações de ensino não direcionado. Conseqüentemente, para que essa valorização aconteça de forma favorável é indispensável que não se ignore o movimento natural e espontâneo da criança em favor do conhecimento.

A conclusão desse artigo torna -se simplificada se olharmos o brincar com a mesma importância do viver para uma criança, e esse brincar auxilia no desenvolvimento integral da mesma e tendo o conhecimento de que é na infância que nós seres humanos adquirimos as bases de sua formação, conquista habilidades e aprimora suas capacidades, as quais serão utilizadas em todo o seu desenvolvimento na vida adulta tanto de maneira positiva quanto de maneira negativa o que irá decidir qual lado isso irá prosseguir depende do contexto que a mesma está inserida.

Na construção desse artigo, também tivemos a oportunidade de analisar um progresso, mesmo que ainda em uma escala pequena em relação a educação infantil no Brasil (e no mundo), pois ao percorrer dos anos, o conceito de infância mudou e a criança começou a ter um papel de destaque na sociedade, como um ser humano com suas necessidades e que precisa de muita atenção.

E essa análise é de extrema importância pois mostra que nesse processo histórico aonde a criança foi ganhando espaço e foi pertencendo a sociedade foi mudando também a visão da escola em relação a esse ensinar voltado para esse início no ambiente escolar, saíram de uma sociedade aonde eram vistas como uma versão menor dos adultos, sendo permitido até mesmo trabalhassem. Sem escolas para frequentar e quando existia o acesso era muito difícil e foram inseridas em nossa realidade com toda atenção e cuidado que merecem.

As escolas foram inseridas nesse contexto quando as mães precisaram sair de casa para trabalhar e não tinham aonde deixarem seus filhos. A educação infantil era um local aonde se abrigavam as crianças órfãs e abandonadas das famílias de baixa renda. Mas isso foi extinto nos anos 90, com as políticas públicas que foram surgindo para assegurar os direitos das crianças na criação de escolas, dando início assim a mudança do conceito de escolas para instituição de ensino, sendo um local aonde a criança tem a segurança de estar

inserida na sociedade como um sujeito que inspira cuidados.

O trabalho também visou a compreensão mais assertiva da contribuição do lúdico para o desenvolvimento do aprendizado da criança que inclui a linguagem e estimula os movimentos corporais, o comportamento da criança, a atenção, a habilidade expressiva e também a dramática entre outros fatores que são tanto diretamente quanto indiretamente estimulados pelo lúdico trabalhado no ambiente escolar.

Muitos profissionais ao serem questionados sobre esse tipo de abordagem e mencionam sempre que essas atividades são essenciais para o desenvolvimento dos alunos e que quando aplicadas facilitam a aprendizagem, auxiliando na inclusão do grupo.

Ao introduzirmos o brincar como uma ferramenta pedagógica o professor está beneficiando a criança e incentivando a mesma a ser participativa, interativa e comunicativa. Pensando na proposta educativa do brincar isso acontece desde que o espaço seja pensado e adaptado para um ambiente acolhedor, alegre e seguro.

É por meio dessas atividades lúdicas que as crianças podem desenvolver sua linguagem oral, a sua atenção, o raciocínio e a habilidade de manipulação e conseguem resgatar suas potencialidades e conhecimentos. Estimula sua imaginação, a espontaneidade e a criatividade.

O lúdico aflora nos alunos o querer saber. Desenvolve essa curiosidade em aprender e ao mesmo tempo desenvolve a personalidade e individualidade de cada um, pois cria conceitos e relações lógicas de socialização através do imaginário, o que é de suma importância para o desenvolvimento pessoal e social.

As brincadeiras e ações lúdicas são indispensáveis nesse primeiro contato do aluno com o professor para que o mesmo se sinta acolhido mas para que o professor também consiga decifrar como cada criança é e saber escolher e aplicar técnicas sempre mais elaboradas para a estimulação da personalidade de cada criança no

ambiente escolar, com o anseio de que essa desenvoltura nas brincadeiras saia do ambiente escolar, da sala de aula e auxilie fora da escola a interagir e conseguir resolver conflitos na sua vida.

Concluo então este artigo tendo respondido a questão levantada no tema do mesmo, afirmando que o lúdico é de extrema importância na educação infantil auxiliando crianças e professores em uma melhor aprendizagem, desenvolvimento e acolhimento em um novo ambiente. Criando assim um espaço

democrático, respeitoso e inclusivo.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica, técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2000.

CARVALHO, A. **O brincar**. Belo Horizonte: UFGM, 2005

DANTAS, H. **O brinquedo e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

FONSECA, MARIA LÚCIA SANTOS (2003) **Adaptação Escolar; Como viver este momento**. UEI, UFCG. In III Encontro Nacional das Unidades Universitárias de Educação Infantil. UAC, Secretaria de assuntos Comunitários da Universidade Federal de São Carlos

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a Educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994

LOPES, Vanessa Gomes, **Linguagem do Corpo e Movimento**. Curitiba, PR: FAEL, 2006

OSTELLO, Esmeralda L; Oliveira Heloisa R; Messina, Virgínia da S (2003). **Deixando marcas. Registro uma forma de resgate cotidiano da educação infantil**. UFSC NDI (Núcleo de Desenvolvimento Infantil) III Encontro Nacional das Unidades Universitárias de Educação Infantil. UAC, Secretaria de assuntos Comunitários da Universidade Federal de São Carlos.

OLIVEIRA, Vera Barros. **O brincar e a criança**. Petrópolis: Vozes, 1995
OLIVEIRA, V.M. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1985

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho**. Rio de Janeiro: Zanar, 1978

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.) **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, RJ: Vozes 1997

SALOMÃO, Hérica Aparecida Souza; MARTINI Marilaine. **A Importância do Lúdico Na Educação Infantil: Enfocando a Brincadeira e as Situações de Ensino Não Direcionado**. Psicologia - O Portal dos Psicólogos, p.1 - p.21, setembro, 2007. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>. Acesso em : 03/09/2021

INFÂNCIA, CONCEITO E EVOLUÇÃO HISTÓRICA

Autora: **Simone Coelho do Nascimento**¹

RESUMO

Através do levantamento bibliográfico este trabalho busca evidenciar que o lúdico e o brincar é inato à criança, ou seja, nasce com ela e se desenvolve durante a fase infantil, de acordo com a faixa etária. Dentro do ambiente escolar, estão basicamente resumidos às práticas pedagógicas predefinidas e inflexíveis, aulas de artes ou educação física.

Palavras-chave: infância; teoria e história da educação.

INTRODUÇÃO

A palavra infância, segundo o dicionário de Língua Portuguesa é definida como um período de crescimento que vai desde o nascimento ao ingresso na puberdade, por volta dos doze anos de idade (GOMES e COSTA FILHO, 2013).

Danna (2007) destaca que apenas após grandes nomes do “sonho cartesiano” (Descartes, Newton, Kepler, Copérnico, Bacon, Galileu) o mundo passou a ser entendido como um grande sistema.

Também destaca que no séc. XVII o conhecimento do modelo cosmo através do relógio serviu para que filósofos e teóricos explicassem a mecânica das leis gerais apoiados na matemática. A partir de então surge o saber especializado que dita as regras para o comportamento humano.

Desta forma, segundo o autor apenas a partir deste momento, foi criado um saber especializado que ditava regras. A infância e a adolescência passam a serem analisadas segundo uma ordem previsível de aquisições e conquistas de habilidades. O autor salienta ainda que a história da infância está relacionada às transformações culturais e sociais, que se modificam de acordo com a época e em alguns espaços de tempo, etnias.

Ao longo da história, o tratamento e a atenção dados à criança modificaram. Ainda na Idade Média, a

¹ Professora Especialista da Rede Municipal do Estado de São Paulo do Ensino Infantil e Educação Fundamental.

criança era considerada um adulto em miniatura e executava as mesmas atividades que os mais velhos, onde o que realmente importava era que ela crescesse rapidamente para o trabalho. Já na Idade Moderna, entre os séculos XVI e XVIII, aparecem registros das primeiras iniciativas voltadas ao atendimento infantil (COLARES, 2006).

Ariès (1986) destaca que apenas na Idade Média começou-se a dar importância à idade: a divisão entre infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade, passam a serem usadas para designar o período de vida do homem, e desde então, foram adotados como noções para a “idade da vida”.

O autor revela que a idade cronológica do homem era como uma categoria científica semelhantemente às explicações físicas da velocidade e peso, e pertenciam a uma descrição filosófica.

Pertencia a um sistema de descrição e de explicação física que remontava aos filósofos jônicos do século VI a.C., que fora revivido pelos compiladores medievais nos escritos do Império Bizantino, e que ainda inspirava os primeiros livros impressos de vulgarização científica do século XVI. (ARIÈS, 1986, p.34)

Pereira (2011) ressalta que as invasões Bárbaras, o colapso do Império Romano e a imersão da Europa na Idade Média fizeram com que o conceito de infância desaparecesse, não havendo ideia de desenvolvimento infantil, escolarização e preparação para viver no “mundo adulto”.

Danna (2007) salienta que a criança no Feudalismo era vista como frágil e dependes de cuidados. Já na Idade Média, a criança era considerada frágil apenas até conseguir andar de forma suficiente, sendo nessa fase já apta para compartilhar de todas as ações e práticas sociais. Era considerada um adulto em tamanho menor, com capacidades iguais aos adultos, sendo diferentes apenas no físico.

Eram colocadas para trabalhar para outras pessoas, tanto em trabalho pesado quanto em serviços domésticos, a partir dos 7 anos de idade, permanecendo os sete ou oito anos seguintes.

De acordo com Ariès (1986) até o século XVIII a adolescência não tinha definição e se confundia com a infância. Uma criança era chamada de *puer* aos 15 anos, enquanto outra de 13 anos poderia ser chamada de *adolescens*. No calendário das idades do século XVI, aos 24 anos a criança é virtuosa e forte, assim como crianças de 18 anos. Durante o século XVII houve uma evolução nos termos designados para a idade das

crianças, surgindo como hábito entre a burguesia o seu sentido moderno.

Ainda segundo o autor até o século XIII não existe caracterização de crianças em particular, mas eram como homens em tamanho reduzido. Para Ariès, há uma recusa na aceitação da morfologia infantil na maioria das civilizações arcaicas.

Tudo indica, de fato, que a representação realista da criança, ou a idealização da infância, de sua graça, de sua redondeza de formas tenham sido próprias da arte grega. Os pequenos Eros proliferavam com exuberância na época helenística. A infância desapareceu da iconografia junto com os outros temas helenísticos e o românico retomou a recusa dos traços específicos da infância [...] (ARIÈS, 1986, p.52).

Segundo Khulmann Jr. (1998, p.16 apud Gomes e Costa Filho, 2013) o termo infância possui um significado genérico, bem como qualquer outra fase da vida, aplicado à função social, associado a um sistema de status e papéis.

Ariès (1986) destaca que as características da infância até o século XIII eram ignoradas também nas vestimentas, assim que a criança deixava “os cueiros”, eram vestidos de acordo com o gênero adulto, ou seja, homens e mulheres em miniaturas. Somente no século XVII as crianças burguesas ou nobres tinham trajes de acordo com suas idades e distintas de roupas para adultos.

Para Pereira (2011) cada nação buscava entender a infância de uma maneira, segundo a sua cultura e crença até o século XVIII, período em que a industrialização e necessidade de trabalhadores nas fábricas inglesas tornaram as crianças mão-de-obra barata.

Cintra, Proença e Jesuíno (2010) analisam a discussão de teóricos importantes para educação no contexto da Revolução Industrial, e citando Vygotsky (2003) afirmam que o homem por ser sócio-histórico, tem sua infância influenciada pelo capitalismo com o individualismo, consumo, alienação e mercadorias, criado a partir do ambiente social contemporâneo, que o autor considera “um caótico sistema de influências, uma contradição radical entre a experiência precoce da criança e sua formas de adaptação tardias” (VYGOTSKY, 1999, p.199 apud CINTRA, PROENÇA e JESUÍNO, 2010).

Em nosso país, as iniciativas foram inspiradas nos movimentos europeus, entre os séculos XVIII e XIX, que se trata do período de transição entre o sistema feudal e capitalismo. Quanto ao percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, o movimento acompanhou a trajetória da área, no mundo ocidental (BAGNASCO, 2014).

No Brasil escravista, a idade de cinco a seis anos parece encerrar uma fase na vida da criança escrava. Dos doze anos em diante eram considerados adultos nos aspectos trabalhistas e sexuais (COLARES, 2006).

A organização escolar do Brasil Colônia era subordinada aos interesses da Metrópole, pois recebia subsídios da Coroa Portuguesa, e suas ações pedagógicas direcionavam-se ao processo de dominação cultural [...] Os professores responsáveis por esta ação eram os próprios jesuítas com filosofia e teologia e que além de garantirem o domínio ideológico português, resguardavam um acúmulo de riquezas materiais para a Companhia de Jesus (COLARES, 2006, p.59)

Logo após a abolição da escravatura, a guarda de crianças se tornou um problema, uma vez que as mães recém-libertas não tinham onde deixar seus filhos e tão pouco conseguiam emprego em que pudessem levá-las (DANNA, 2007).

A abolição da escravatura e o advento da república provocaram mudanças sociais, inclusive na área educacional. O novo modelo educacional provocou a separação entre a Igreja e o Estado, evidenciando a necessidade de investimento em escolas primárias e na habilitação de professores (COLARES, 2006).

Segundo Gomes e Costa Filho (2013) o período colonial brasileiro é marcado pela ausência do conceito de que a infância deve ser assegurada por leis e direitos como alimentação de qualidade, acesso à educação e saúde, entre outros.

Marcilio (2011 apud BAGNASCO, 2014) destaca que até meados do século XIX, o ambiente doméstico era o mais aceito como adequado para o desenvolvimento infantil. Sendo assim, as crianças órfãs ou abandonadas eram cuidadas por famílias substitutivas. Essas crianças vinham das *rodas dos expostos*, um orifício na parede das instituições de caridade, onde as crianças eram deixadas para serem encaminhadas ao internato.

Apesar de ser precário o atendimento às crianças, apenas na segunda década do séc. XX, após a chegada de imigrantes europeus, a reivindicação por creches começou a ganhar força (DANNA, 2007).

Em busca da construção de uma sociedade moderna, começa a ser disseminado entre a elite brasileira a Nova Escola. Kramer et.al. (2009, apud BAGNASCO, 2014) define a Nova Escola como um movimento que apresenta como princípios básicos a priorização do processo de aprendizagem, a valorização dos interesses e necessidades da criança.

Surgem no fim do século XIX, com novas propostas, as primeiras instituições voltadas ao atendimento de crianças das classes sociais mais afortunadas, que se chamavam Jardim de Infância. Embora fosse voltado para crianças pequenas, ainda permanecia a ideia de que os filhos deveriam permanecer a maior parte do tempo ao lado da mãe, que deveria criá-los de acordo com os preceitos da sociedade, médicos e religiosos (OLIVEIRA, 2010 apud BAGNASCO, 2014).

Kramer et.al. (2009, apud BAGNASCO, 2014) enfatiza que a denominação Jardim de Infância é proveniente da concepção romântica de que a pré-escola é como um jardim semeando plantinhas para o futuro, visão essa criada pelo pedagogo John Dewey.

Se até os primeiros anos da República foi praticamente nulo o movimento em função da puericultura e da escolarização, no princípio do século XX a situação começava a se alterar (KRAMER, 1982, p.54, apud BAGNASCO, 2014).

Entre o período de 1850 a 1950 as crianças tornaram-se alvos de atenção exclusiva através da tentativa de tirá-las do trabalho como mão-de-obra e colocá-las em escolas, com suas próprias roupas, mobiliários, literatura e demais peculiaridades. Desta forma, em muitas nações, criaram leis e estatutos específicos para a infância, que passou a ser definida como uma categoria biológica e não produto cultural (PEREIRA, 2011).

Danna (2007) descreve o atendimento às crianças como precário, ganhando atenção apenas na segunda metade do século XX devido às reivindicações, após a chegada de europeus. Ainda assim, na década de 50, o atendimento permanecia assistencialista e exclusivamente baseado na puericultura.

Apenas em 1922 ocorre o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância no Rio de Janeiro, organizado pelo Departamento da Criança, objetivando a discussão de temas que abordavam a educação

social, higiênica e moral, em relação à criança (BAGNASCO, 2014).

Oliveira (2010 apud BAGNASCO, 2014) destaca que em 1923, começa a vigorar a primeira regulamentação sobre o trabalho feminino, e prevê instalação de creches e salas de amamentação próximas ao trabalho, e a facilitação da amamentação nos comércios e indústrias para a as funcionárias durante a jornada de trabalho.

Kramer et.al. (1982, apud BAGNASCO, 2014) aponta que apenas em 1930 o Estado começa a reconhecer a real importância de seu papel na proteção à criança, mesmo assim, o Governo alegava dificuldades financeiras para suprir tal demanda.

Bagnasco (2014) declara que o contínuo desenvolvimento industrial do país fez com que o número de mulheres no mercado de trabalho aumentasse significativamente, ocasionando um aumento da procura por creches e parques infantis que atendessem crianças em tempo integral.

Danna (2007) relata que com a Modernidade, ocorreram grandes transformações nas condições de existência humana, com o aparecimento de comércios e cidades, regidos pela troca monetária de produtos.

Entretanto, Gomes e Costa Filho (2013) destacam que a entrada da Modernidade não trouxe muitas diferenças para todas as crianças, a exemplo disso, estão as crianças operárias na cidade de São Paulo, com indústrias recém instaladas e as demais que trabalhavam em todo o país.

Diante da modernidade, Gomes e Costa Filho (2013) salientam que as novas concepções de infância promoveram uma aceitação “de uma multiplicidade e um devir que não se fecha em si mesmo” (p.258), desta forma construiu-se “um ceticismo crescente sobre a modernidade e sobre suas pretensões, desenvolveu-se, uma crescente ilusão” (p.258).

A inserção de crianças com idades entre zero e seis anos na escola, se deu pelo trabalho feminino no mercado de trabalho, ficando mais evidente a necessidade de escolas para crianças dessa faixa etária logo após a abolição da escravatura. Isso porque as mães que conseguiram sua liberdade recente, não tinham local para deixar seus filhos e tão pouco poderiam leva-las consigo para o trabalho, fato que deu origem às primeiras creches (DANNA, 2007).

Em seu estudo, Pereira (2011) descreve o processo histórico da educação infantil em Belo Horizonte, cidade brasileira do estado de Minas Gerais, sendo instituídas vagas para a educação primária em 1906, conhecidos como Grupos Escolares.

O autor enfatiza que até meados dos anos 50, a educação primária se expandia lentamente. Já em 1970, a educação na pré-escola visava a preparação da criança para o ensino fundamental e também como solução para os problemas sociais.

Somente a partir dos anos 80, através dos movimentos feministas, acirrou-se a discussão para uma proposta pedagógica que desenvolvesse integralmente a criança e atendimento educativo especializado (DANNA, 2007).

Em 1960, surge a ideia de que a educação é uma preparação para a vida e torna os jovens melhores para contribuir com o avanço e desenvolvimento industrial e econômico do país. A partir dessa visão, surge em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024), estimulando empresas junto às mães de crianças até sete anos de idade, a organizar e manter por conta própria, instituições de educação primária (KRAMER, 1982 apud BAGNASCO, 2014).

Nos anos 70, surgem debates que exercem pressão no poder público, em relação à educação primária, intensificando com os movimentos feministas, com a exigência de creches comunitárias. Surgem então, instituições desvinculadas do governo e cuidadas pelos próprios usuários, em geral da classe média (OLIVEIRA, 2010 apud BAGNASCO, 2014).

Esse percurso atribui a creche, concebida em tempos passados como “mal necessário” e mais recentemente, “benefício à mãe trabalhadora”, outro significado alterando a forma de concebê-la, pois trata-se agora de um direito da criança, consubstanciado em ato constitucional. Se antes a creche, entendida como equipamento auxiliar da família, ficava sob jurisdição de organismos ligados à família e ao bem-estar social, diante das novas especificações legais ela deve se deslocar para o sistema educacional (KISHIMOTO, 2001, p.227 apud BAGNASCO, 2014).

A partir dos anos 80, a luta por instituições educacionais de qualidade e que atendessem também em número, tornou-se uma das bandeiras do feminismo da época (DANNA, 2007).

Nesse contexto, surgiu a necessidade de estabelecer orientações gerais, e foi criado pelo Ministério da Educação o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, em 1998.

De início o Referencial minimizava a educação à função de acompanhar o desenvolvimento infantil,

logo, a principal linguagem da criança ganha centralidade no trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil (BAGNASCO, 2014).

Na atualidade, a criança é vista como um sujeito de direitos, ativo, criativo e construtor do seu próprio conhecimento (COLARES, 2006).

Gomes e Costa Filho (2013) refere que para o estabelecimento dos direitos da Criança, foi necessário à delimitação e definição do conceito de criança e a idade respectiva. Através da Convenção sobre os Direitos da Criança e aprovada pela ONU (Organização das Nações Unidas), em 1989, foi considerada criança, todo aquele menor de dezoito anos de idade e de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente brasileiro de 1990, criança é a pessoa com idade de até doze anos incompletos e a partir dos doze anos completos aos dezoito anos, considerado o período da adolescência.

Os autores destacam ainda que a Educação Básica no Brasil foi durante muito tempo relegado a um segundo plano, com a atenção voltada para a formação superior, por conta da necessidade imediata de profissionais demandados até a década de 90, sendo tal formação destinada a uma elite. Esta atenção somente foi redirecionada para a Educação Básica no momento em que profissionais de nível superior começaram a ter formação deficiente. Desta forma, o ensino básico passa a ser obrigatório para as crianças que estão em idade escolar.

Horn e Silva (2008) salientam que na atualidade a infância é constituída por um grupo determinado, com estatuto social próprio e diferenciado, sendo uma construção social que transforma-se ao longo do tempo.

De acordo com Sarmiento (2004 apud HORN e SILVA, 2008) é possível perceber que há duas concepções de infância na atualidade, a primeira enxerga a criança como carente e dependente da interação com adultos para se tornar um adulto; a segunda as consideram como agentes sociais dotados de competências e iniciativas de acordo com as circunstâncias de sua realidade.

No contexto educacional, segundo Gomes e Costa Filho (2013) o trabalho infantil era visto de forma inicial como educação e posteriormente como provimento de orçamento financeiro familiar. Ainda na atualidade o trabalho infantil toma o lugar da educação infantil, e é um quadro importante no Brasil e merece atenção.

A questão cultural da exploração do trabalho infantil está tão arraigada, que uma

pesquisa apresentada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) constatou que 55% dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental desejam trabalhar; não é demais enfatizar que boa parte dessas crianças ou adolescentes estão fora da faixa recomendada, o que pode contribuir para esse percentual elevado, mesmo sabendo que a grande maioria deles pertence a famílias de baixa renda, mesmo sabendo também que se está diante do programa de transferência de renda mais vultosos que o Brasil já conheceu (GOMES e COSTA FILHO, 2013, p.262).

Oliveira (2012) enfatiza que a Educação Infantil é um espaço propício para diversas formas de relações das crianças com o mundo que as rodeia. Nesse coletivo, as crianças constroem juntas e individualmente características de sujeitos em formação.

Danna (2007) referencia que após a pressão dos movimentos feministas da década de 80, apenas a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o atendimento de crianças de zero a seis anos fica como parte de todo o sistema educacional, com objetivo de contribuir para o desenvolvimento integral infantil, no que diz respeito aos aspectos de cuidados da saúde, pedagógicos, familiares e sociais.

Quanto à estrutura pedagógica, Colares (2006) apresenta que houve uma reorganização por meio de Ciclos de Formação Humana, partindo da consciência de que o desenvolvimento dos educandos passa por temporalidades diferentes.

Vygotsky (2007 apud BAGNASCO, 2014) considera que a educação nos primeiros anos de vida é uma das bases para a constituição do sujeito. É na interação cultural e social que a criança desenvolve-se cognitivamente e aprende.

Cortella (2011 apud BAGNASCO, 2014) disserta sobre o conhecimento no interior da escola, entendendo-a como produção e apropriação da cultura, afirmando que a própria palavra “educação” tem o significado de conduzir para um lugar diferente do que está.

Logo, para o autor, a escola deve proporcionar ao aluno o acesso ao conhecimento universal, cabendo ao professor selecionar e apresentar os conteúdos, estimulando-os a compreender a realidade e possíveis transformações do mundo que os rodeiam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do levantamento bibliográfico evidenciou-se que o lúdico e o brincar é inato à criança, ou seja, nasce com ela e se desenvolve durante a fase infantil, de acordo com a faixa etária. Dentro do ambiente escolar, estão basicamente resumidos às práticas pedagógicas predefinidas e inflexíveis, aulas de artes ou educação física.

Evidenciou-se também que o conteúdo lúdico tem sido diminuído a brincadeiras, jogos, representações teatrais e músicas.

Quanto às publicações que abordam a ludicidade e seu uso de forma interdisciplinar no ambiente escolar ainda são escassas, a maioria trata do seu uso em determinada disciplina ou especificamente de música, teatro, pinturas e brinquedos.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman, 2ªed., Ed. Guanabara, Rio de Janeiro, 1986.
- BAGNASCO, Daniela Gaspar Pedrazzoli. **Leitura de histórias na Educação Infantil: como se desenvolve**. [Dissertação de Mestrado em Educação, na área de concentração do Ensino e Práticas Culturais]. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 159f. Campinas, 2014. <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000934511&fd=y>> Acesso em 05 Dez. 2015.
- CAIROLI, Priscilla. A criança e o brincar na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da IMED**, Rio Grande do Sul, 2010, v.2, n.1, p.340-48. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/45/45>> Acesso em: 5 Jan. 2016.
- CALOMENI, Mauricio Rocha, et.al. Lúdico Como Ferramenta Pedagógica No Processo Ensino Aprendizagem. **Perspectivas Online: Biológicas e Saúde**, Campos dos Goytacazes, vol.2, n.5 pg.23-30, 2012. Disponível em: <http://www.seer.perspectivasonline.com.br/index.php/biologicas_e_saude/article/view/225/131> Acesso em: 9 out. 2015.
- CAMILO, Zildete Torres Peres. **Museu do brinquedo da Fafil: um espaço cultural integrando o lúdico no nesino e aprendizagem da arte para a formação de educadores**. 2010. 234f. Dissertação [Mestrado em Artes]

- Universidade de São Paulo. Departamento de Pós-Graduação em Artes, São Paulo, 2010. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-17112010-142122/pt-br.php>> Acesso em 8 Jan. 2016.

CINTRA, R.C.G.; PROENÇA, M.A.M.; JESUÏNO, M.S. A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de Vigotski. **Rascunhos Culturais**, Mato Grosso do Sul, v.1, n.2, p, 225, 2010. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3694625>> Acesso em: 8 Jan. 2016.

COLARES, Maria das Graças Barroso. **Alfabetização infantil. Um processo em construção: da reflexão necessária às práticas possíveis.** 2006, 148f. [Dissertação de Mestrado em Educação] - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006. Disponível em: <<http://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3251/1/Maria%20das%20Gracas%20B%20Colares.pdf>> Acesso em 06 Dez. 2015.

DANNA, Tais. **Literatura e Imaginação: realidade e possibilidades de um contexto de Educação Infantil.** 2007. 148f. [Dissertação Mestrado em Psicologia] - Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências Filosóficas e Humanas, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<http://biblioteca.versila.com/14849543>> Acesso em: 10 Dez. 2015.

GOMES, Eliseudo Salvino; COSTA Filho, José. Historicidade da infância no Brasil. **El Futuro del Pasado: Revista Eletrônica de História.** Rio Grande do Norte, 2013, n.4, p.255-276. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4260556>> Acesso em: 05 Dez. 2015.

HORN, Claudia Inês; SILVA, Jacqueline Silva da. O brincar na infância: considerações a partir de uma pesquisa. **Reflexão e Ação: Revista do Departamento de Educação.** Santa Cruz do Sul, 2008, v.16, n.1. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/331/389>> Acesso em: 05 Jan. 2016.

KASSAB, Yara **As estratégias lúdicas nas ações jesuítas, nas terras brasílicas (1549-1597), 'para a maior glória de Deus'.** 2010. 242f. Tese [Doutorado em História Social] - Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-27092010-154910/pt-br.php>> Acesso em 12 Dez. 2015.

LEAL, Luiz Antonio Batista. **A Ludicidade na práxis pedagógica do professor de música.** 2012. 102 f. Dissertação [Mestrado em Educação]. Salvador, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14232/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FINAL.pdf>>

Acesso em: 12 Dez. 2015.

MOREIRA, Jaqueline C. Castilho; SCHWARTZ, Gisele Maria. Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 33, p. 205-220, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n33/14.pdf>> Acesso em: 12 Dez. 2015.

OLIVEIRA, Lilian de. **O olhar das crianças sobre os suportes de leitura: livro é, mas é brinquedo também?** 52f. Trabalho de Conclusão de Curso. FE/ UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000896776>> Acesso em: 12 Dez. 2015.

PEREIRA, Lais Fontenelle. O desaparecimento da infância. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v.18, n.19, p.148-152, 2011. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/353/388>> Acesso em: 13 Dez. 2015.

QUEIROZ, N.L.N., MACIEL, D.A., BRANCO, A.U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Repositório Institucional – Universidade de Brasília**. Paidéia, 2006, n.16, v.34, p.169-179. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/6059>>. Acesso em 15 Dez. 2015.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na Educação Infantil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.92, p.62-69, fev. 1995. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/859/866>> Acesso em 13 out. 2015.

OS ESPAÇOS FÍSICOS NAS UNIDADES ESCOLARES

Autora: **Rebeca Martineli de Melo**

RESUMO

A educação física é essencial nesta etapa educacional, uma vez que tal prática tende a possibilitar aos alunos envolvidos no processo a possibilidade de desenvolvimento e aprimoração de habilidades corporais, bem como auxiliá-los na interação social e com o ambiente que os cercam, considerando que o desenvolvimento humano é mais ágil quando há interação social. O trabalho aborda também a importância da organização espacial das escolas, sintetizando este como elemento curricular propiciador do desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere à construção da autonomia, independência e identidade dos alunos.

Palavras chaves: Educacional; Organização espacial; Autonomia.

INTRODUÇÃO

A construção de espaços específicos em territórios brasileiros para funcionar como instituições de ensino tiveram como marco central o advento da República. A partir desse período, um modelo inovador de prédio escolar foi introduzido em distintos cantos do país. Eram escolas com planejamento nas instalações para atender aos objetivos educacionais para aquele espaço histórico. Não quer dizer que não haviam prédios escolares, porém em sua grande maioria eram improvisadas e em quantidade inferior para os objetivos propostos pelas organizações públicas partit de então. (FARIA FILHO, 1998).

Logo no início do século XX houve a necessidade de investimentos na área da educação, para que os objetivos fossem atingidos. No que concerne este fator pode se dizer que: *“Não há como fazer educação barata, como não se pode ganhar uma guerra barata. Se for nessa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para sobrevivência”*. (TEIXEIRA, 1971, p. 142).

A escola pública possui papel fundamental numa sociedade em constante transformação, e assim pode-se destacar a necessidade dos prédios e das instalações das instituições públicas. No entanto para

cumprir sua função é necessário um espaço preparado com instalações que atenda aos padrões médios e dignos de vida civilizada. Teixeira (1971) defendia um modelo de estrutura a partir da proposta progressista com arquitetura organizada nas Escolas Parque e nas escolas Nucleares. No entanto as escolas projetadas seguindo seus conceitos não foram efetivamente implantadas. (DÓREA, 2000).

A democracia populista que se instalou no pós-guerra viu obrigada a ampliar a rede pública educacional e, somente nas décadas de 1950 e de 1960, houve significativo crescimento da escolarização abrangendo as camadas populares. A Constituição Federal de 1946 torna a educação gratuita e obrigatória. Já com a Constituição vigorada em 1988, a educação passa a ser considerada um direito de todos e um dever da família e do Estado. Contudo as mudanças na legislação não resultaram em modificações concretas quanto ao oferecimento de escolas com padrões mínimos de qualidade à educação. (ROMANELLI, 2001).

A democratização do ensino e a qualidade das edificações escolares entre os anos de 1920 a 1980, a estrutura física escolar pode ser analisada como um problema social que permeia o campo das políticas públicas. Frente a demanda cada vez maior por matrículas, as instituições são constituídas em áreas impróprias, em ambientes físicos mal utilizados, salas de aula dispostas de modo irracional, com material inadequado e com poucas condições de segurança, entre outras características. Todavia é sabido que a qualidade das instalações escolares afeta diretamente o desenrolar das propostas pedagógicas e a aprendizagem do aluno. (SOUZA LIMA, 1998).

“Escola não é estacionamento de crianças. O espaço físico é material riquíssimo e está sendo totalmente desprezado. Nos projetos de construções escolares não há lugar para bibliotecas, laboratórios e quadras de esportes, o que limita as possibilidades de aprendizado”. (SOUZA LIMA, 1998, p. 31).

Cabe ressaltar que as condições materiais interferem de maneira significativa nas propostas pedagógicas. Os esforços dos educadores, por mais criativo que sejam e em face dos mais belos ideais pedagógicos podem ser fracassados caso não encontrem condições espaços físicos para concretização de seus planos de trabalho. (SILVA; DAMAZIO, 2008).

Sob a ótica política pedagógica, tentar solucionar problemas estruturais em educação que implica em políticas públicas substanciais e amplas em termos de investimentos financeiros, com adoção do discurso de criatividade como método desuprir tais lacunas, no mínimo pode ser considerado romantismo educacional e

banalização da ação criativa ou recreativa por meio de um processo que finda reunir trabalho sério e condições materiais. (SILVA; DAMAZIO, 2008).

ESPAÇO FÍSICO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: RELAÇÕES POSSÍVEIS

Para implantação de núcleos escolares no início do século XX não havia projetos arquitetônicos, assim muita definição de espaço voltada para exercício de Educação Física, apenas eram indicados em ordenamentos a necessidade de áreas específicas como pátios e galpões. Para aquele período havia uma preocupação objetiva e clara sobre corpos disciplinados e sadios e destinação destes ambientes poderia estar atrelada a tais objetivos. Cabe indagar se a concretização destes projetos teve resultado em grande parte das unidades escolares implantadas. (SILVA; DAMAZIO, 2008).

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador [...] No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar (FREIRE, 1996, p. 41-44)

Os órgãos responsáveis que demonstram preocupação com o espaço físico escolar, estão diretamente atrelados a relação custo benefício. Assim sendo visam atender mais alunos com custos cada vez mais acessíveis, sem investir em condições civilizadas para tal atendimento. No entanto tal processo prejudica a qualidade e a eficácia do trabalho pedagógico em todas as áreas de ensino e, em particular, dos professores de Educação Física. (SILVA; DAMAZIO, 2008).

A ausência ou a pouca qualidade do espaço físico para instalações e para o ensino de Educação Física pode ser compreendido sobre dois conceitos. O primeiro consiste na não valorização desta disciplina e o segundo está associado ao descaso dos órgãos públicos para com a educação das classes populares. Se a presença desta disciplina foi justificada na escola por discursos com pauta em entendimentos diversos, conforme pode ser visto nos trabalhos historiográficos na área, indaga-se: em que características espaços e as

instalações destinadas a esta finalidade pedagógica, foram improvisadas e construídas somente alguns anos posteriores a inauguração dos prédios ou em momentos de reformas. (SILVA; DAMAZIO, 2008)

Ao olhar algumas escolas construídas nos últimos anos e, considerando as reformas realizadas nos prédios já existentes, parece que esta preocupação não preponderou a organização dos espaços. No que concerne estas edificações é visto que as preocupações estão voltadas para economia de espaços, com intuito de receber uma maior quantidade possível de alunos. (SILVA; DAMAZIO, 2008).

Cabe ressaltar que os pesquisadores e professores da área têm lutado por inúmeras frentes visando defender a fundamental importância da Educação Física, das atividades físicas, da regulamentação, das metodologias, do conteúdo, mas as questões associadas as condições materiais para a execução dos trabalhos pedagógico nas instituições públicas tem sido camufladas, estando intocáveis e latentes. (SILVA; DAMAZIO, 2008).

Os espaços e as condições disponíveis merecem ser adaptadas, reinventadas e criadas no nosso entendimento. Dependendo da concepção de ensino e da perspectiva curricular adotado pelo professor, espaços alternativos e obstáculos podem se transformar em recursos para possibilitar a criatividade, a inovação e a construção de práticas diversificadas. Não defendemos a ideia de que o trabalho pedagógico só pode se processar mediante condições materiais idealizadas, mas o que pretendemos destacar neste trabalho é o descaso com a escola pública que se reflete diretamente nas condições materiais para o trabalho docente. Nesta direção, é que perguntamos como a Educação Física é afetada no trabalho cotidiano daqueles docentes que atuam no ensino básico nas escolas públicas. (SILVA; DAMAZIO, 2008, p. 192).

A escola deve ser espaço rico em termos de estímulo no que tange as experiências espaciais, disponibilizando de toda uma infraestrutura compatível com o desenvolvimento do aluno em sua totalidade. Neste contexto a precariedade e a carência de instalações e espaços para atividades recreativas, experiências estéticas, movimentos corporais, está comprometendo o trabalho educacional e, de maneira peculiar as aulas de Educação Física. (SILVA; DAMAZIO, 2008).

O DIREITO EDUCACIONAL E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

O Direito Educacional é disciplina das Ciências Jurídicas ou das Ciências da Educação. Já a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é vista aqui como um ordenamento jurídico de grande impacto nas instituições de ensino e que, por isso mesmo, suas informações devem ser levadas a educadores e juristas que se preocupam com as questões da educação escolar. (MARTINS, 2002).

A legislação educacional exige de educadores e juristas a compreensão da teoria educacional e da doutrina jurídica, especialmente o direito constitucional positivo. A atual compreensão de legislação da educação, no âmbito da Lei de LDBEN, considerada como a lei magna da educação, é a de educação escolar, mas não restrita à concepção de instrução, voltada somente à transmissão de conhecimento nos estabelecimentos de ensino.

O Brasil, [...] reconhece o ensino fundamental como um direito juridicamente protegido desde 1934. E passou a reconhecê-lo como direito público subjetivo desde 1988. Em 1967, o ensino fundamental (primário) passa de 4 para 8 anos sendo obrigatório para as pessoas de 7 a 14 anos. Hoje ele é obrigatório para as pessoas de 7 a 14 anos, gratuito para todos e, quem não tiver tido acesso a esta etapa da escolaridade, na inexistência de vaga disponível, pode recorrer à justiça e exigir sua vaga. Tal é a marca na proteção trazida pelo fato de ser direito público subjetivo. (CURY, 2009, p.4)

Diante desses aspectos temos que:

O direito público subjetivo está amparado tanto pelo princípio que ele o é assim por seu caráter de base (o ensino fundamental é etapa da educação básica) e por sua orientação finalística (art. 205 da Constituição Federal), quanto por uma sanção explícita para os responsáveis (governantes ou pais) quando de sua negação ou omissão para o indivíduo - cidadão. Para os anos obrigatórios, não há discriminação de idade. Qualquer jovem, adulto ou idoso tem este direito e pode exigí-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes. (CURY, 2009, p. 4).

Na LDB a educação é concebida como processo de formação abrangente, inclusive o de formação de cidadania e o trabalho como princípio educativo, portanto, não restrita às instituições de ensino. Contempla-se a legislação educacional como a legislação que recolhe todos os atos e fatos jurídicos que tratam da educação como direito social do cidadão e direito público subjetivo dos alunos do ensino fundamental e ensino médio. (MARTINS, 2002)

Nessa questão dizemos que a expressão legislação educacional revela um conjunto de normas legais sobre a matéria educacional. Se falarmos legislação educacional brasileira, referimo-nos às leis que de modo geral formam o ordenamento cultural do país. Com a palavra educação, a situação é semelhante, pois esta refere-se aos processos de formação escolar, dentro e fora dos estabelecimentos de ensino, tem conceito restrito à educação escolar que se dá unicamente nos estabelecimentos de ensino (MARTINS, 2002).

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar sine qua non a fim de poder alargar o campo e o horizonte destes e de novos conhecimentos. (CURY, 2009, p. 6)

As escolas precisam despertar para o que assegura a LDBEN, Leis nº. 9394/96, que regulamenta dois princípios a serem observados para a gestão democrática (inc. I e II art. 14). Determinando assim, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto da escola e assegurando a participação de pais, alunos e representantes da sociedade civil nos Conselhos Escolares. (CURY, 2009).

Por ser um “serviço público”, ainda que ofertado também pela iniciativa privada, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste interferir no campo das desigualdades sociais e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, como fator de redução das primeiras e eliminação das segundas, sem o que o exercício da cidadania ficaria prejudicado «a priori». A função social da educação escolar pode ser vista no sentido de um instrumento de diminuição das discriminações. (CURY, 2009, p. 7)

Esse processo, de gestão democrática, foi incluído num inciso VI artigo 206 da Constituição

Brasileira promulgada em 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Além disso, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) Lei nº. 8069/90 incentiva a participação da criança e do adolescente, na tomada de decisões no que diz respeito a sua vida e de seu direito a liberdade de opiniões e expressão.

“A qualidade do ensino supõe, então, a busca do melhor, de um padrão científico e fundamentado dos conteúdos acumulados e transmitidos”. (CURY, 2009, p. 9).

Mas esta também um método de responsividade face aos limites contemporâneos. Exigindo um conjunto de conhecimentos, capacidades e habilidades capazes de possibilitar a todos, acessibilidade ao modo de ser e comunicação como participante do mundo.

CONCLUSÃO

Sabe-se que a adolescência se constitui em período crítico importante em relação aos aspectos motores, seja no que concerne os fatores culturais ou biológicos, nos quais o organismo encontra-se sensível a influência dos conceitos ambientais, tanto no que tange a positividade ou que diz a negatividade. Além disso a gama de experiências motoras vivenciadas desde cedo, aliada a qualidade dos materiais e espaços a serem usados a intervenção de um educador físico que realmente considere e conheça as necessidades e singularidades dos adolescentes é de suma importância para o desenvolvimento motor, e conseqüentemente para que ocorra a evolução somática e motora no Ensino Fundamental II.

Com o reconhecimento de que os alunos precisam de um atendimento pedagógico e não apenas dos cuidados que a pouca idade exige, a visão do profissional desta área passa a ser diferente, adquirindo novos conceitos de Educação no Ensino Fundamental, também passaram a ver as famílias como parceria de suma importância no processo de ensino aprendizagem e para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas.

Uma Educação Física Escolar que vise uma pedagogia comprometida com a sociedade deve garantir ao aluno possíveis entendimentos sobre os contextos diários, ou seja, a realidade, e para tanto os alunos precisam de um processo e de uma experiência autônoma que compreenda o exercício da reflexão crítica, nas tomadas de decisão e nas escolhas dentro do próprio processo educacional, sendo esta condição necessária para que ocorra uma educação para e, pela cidadania.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. *Creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1999.
- BASSEDAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I. *Aprender e ensinar na educação infantil*. PortoAlegre: Artmed, 1999.
- BETTI, M; ZULIANI, L. R. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. V.I, n.1,p. 73-81, 2002.
- BRASIL. RCNEI – *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*.
Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica / Brasília: Ministério da Educação, 1999.*
- CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. *Organização do espaço em instituições pré-escolares*. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (org.) *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 107-130.
- CORREIA, W. R. *Planejamento participativo e o ensino de Educação Física no 2º grau*. *Revista Paulista de Educação Física*, suplemento 2, 1996, p. 43-48.
- CRISTO, Adinézia Pereira et al. *Educação Física No Ensino Fundamental II – Novas Práticas Pedagógicas: Uma Experiência No Contexto Pibid/Uneb – Alagoinhas/BA*. Conice. Brasília- DF. 2013.
- CURY, Carlos Roberto J. *O direito à educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola*. 2009. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.
- DAMAZIO, Marcia Silva; SILVA, Maria Fatima Paiva. *O ensino da educação física eo espaço físico em questão*. *Pensar a Prática*. v. 11, n. 2, p. 189 - 196, ago. 2008. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/v11ew/3590/4066>>. Acesso em: 29 maio 2017.
- DÓREA, C. R. D. *Anísio Teixeira e arquitetura escolar: planejando, construindosonhos*. *Revista da FAEEBA*. Salvador, n. 13, jan/jun, p. 151-160, 2000.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FARIA FILHO, L.M. *O espaço escolar como objeto da história da educação; algumas reflexões*. *Revista da Faculdade de educação*. São Paulo, v. 24, n.1. jan-jun, p. 141- 159,1998.
- FERRAZ, B. e FLORES, F. *Espaço atraente: espelho de valores*. *Revista criança do professor de educação infantil*. n. 33. Dezembro de 1999. p. 34.

- FORNEIRO, L. I. *A organização dos espaços na Educação Infantil*. In ZABALZA, M.A. (org.). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 229 - 281.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora. *Na escola que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em educação popular*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 109 p.
- GALLAHUE, David L; DONNELLY, Frances Cleland. *Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças*. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2001.
- GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- GARDNER, H. *Estruturas da Mente: A teoria das inteligências Múltiplas*. Tradução LOPES, M. F. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- LE BOULCH, J. *Desenvolvimento Psicomotor do Nascimento até 6 anos*. 7. ed. Trad. BRIZOLARA, A. G. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G. *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A.
- MACEDO, Leonor. *O que ensinar em Educação Física do 6º ao 9º ano*. 2010. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/218/o-que-ensinar-em-educacao-fisica-do-6-ao-9-ano>>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- MARTINS, V. *A Lei Magna da Educação*. E Books Brasil, 2002. Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/artigos/x/57/66/576/> Acesso em: 23/03/2013.
- MINSKY, M. *A sociedade da mente*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989
- MIQUELIN, Eric Carvalho et al. *A educação física e seus benefícios para alunos do ensino fundamental*. 2014. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_32_1421443852.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.
- NUNES, Tatiana Cortez; COUTO, Yara Aparecida. *Educação física escolar e cultura corporal de movimento no processo educacional*. In: I Seminário de Estudos em Educação Física Escolar, 2006, São Carlos. Anais... São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2006.
- OLIVEIRA, C. B. de. *Mídia, Cultura Corporal e Inclusão: Conteúdos da Educação Física Escolar*. *Lecturas: Educacion Física y Deportes*, Buenos Aires, v.10. n. 77, oct, 2004.
- OLIVEIRA, G. C. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. 16 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

- PICCOLO, Vilma L. Nista. *Educação física escolar: ser ou não ter?*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993. 136 p.
- RODRIGUES, Ingrid Vieira. *A Importância da prática da Educação Física no Ensino Fundamental I*. Portal Educação. 2013. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/47188/a-importancia-da-praticada-educacao-fisica-no-ensino-fundamental-i>> Acesso em 13 de 04 2017
- ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil (1930/ 1973)*. Petrópolis, Vozes, 2003.
- SMOLE, K. C. S. *A matemática na Educação Infantil: A Teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOUZA LIMA, M. W. *Espaços educativos: usos e construções*. Brasília: MEC, 1998.
- SORATO, Mauricio; HUF, Tânia. *A importância da Educação Física escolar*. Disponível em:<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3484_2122.pdf>. Acesso em 13 abr. 2017.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1971
- ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Editora Artmed,2000.
- ZUNINO, Ana Paula. *Educação física: ensino fundamental, 6º - 9º*. Curitiba: Positivo, 2008.